

Trabajo Fin de Grado

Magisterio en Educación Primaria

El desarrollo del pensamiento visual en el aula: una propuesta de intervención basada en el cómic.

The development of visual thinking in the classroom: a comic-based intervention proposal

Autor/es

Paula Ruiz Camacho

Director

Víctor Murillo Ligorred

FACULTAD DE EDUCACIÓN
Año 2020-2021

Resumen

Mediante este Trabajo de Fin de Grado se busca dar visibilidad a la importancia de la Educación Plástica y Visual, una herramienta fundamental para el desarrollo global del alumnado, y a la necesidad de acercar el mundo visual a los niños, explotando todas las posibilidades que nos aporta el trabajo del pensamiento visual en el aula. En base a esto, el presente trabajo trae al frente una propuesta de innovación educativa en Educación Primaria a través del cómic. Para ello, se ha elaborado un proyecto de aula basado en actividades de creación que fomenten el pensamiento visual en el alumnado con la finalidad de incrementar el nivel de comprensión de un texto. El proyecto se basa en una serie de actividades interdisciplinarias entre el área de Lengua Castellana y Educación Plástica a partir de las cuales se busca que los alumnos adquieran destrezas relacionadas con ambas materias, destacando las posibilidades que aporta el cómic al aprendizaje. Asimismo, se pretende fomentar la introducción de metodologías activas que desarrollen la comprensión visual, aportando los beneficios de trabajar dicho pensamiento en Educación Primaria y presentando el cómic como un vehículo que nos acerca al conocimiento mucho más que una cultura de palabras. Desde el punto de vista de su estructura, nos encontramos en este trabajo tres secciones. Primero, se analiza en el marco teórico los estudios existentes a cerca del pensamiento visual y el lenguaje visual; posteriormente, se comentan los elementos del cómic y su utilidad como herramienta activa en el aula; por último, se hace referencia al nuevo modelo educativo *shape*. Segundo, se expone la propuesta práctica del proyecto, desarrollando las actividades llevadas a cabo, así como su evaluación y los resultados alcanzados. Por último, se reflexiona sobre las conclusiones obtenidas en dicha propuesta de intervención.

PALABRAS CLAVE: Pensamiento visual, Educación Visual y Plástica, cómic, imágenes, comprensión.

ÍNDICE GENERAL

| | |
|--|-----------|
| 1. INTRODUCCIÓN | 5 |
| 1.1 Presentación del tema, justificación y utilidad práctica..... | 5 |
| 1.2 Objetivos..... | 7 |
| 1.2.1 Objetivo general..... | 7 |
| 1.2.2 Objetivos específicos..... | 7 |
| 2. MARCO TEÓRICO Y CONCEPTUAL..... | 8 |
| 2.1. De la cultura de palabras a la cultura de imágenes..... | 8 |
| 2.2. El lenguaje visual como forma de pensamiento..... | 12 |
| 2.3. Pensamiento visual: “Ver es pensar”..... | 15 |
| 2.4. El cómic como estrategia de enseñanza-aprendizaje en Primaria..... | 20 |
| 2.4.1. Definición de cómic..... | 20 |
| 2.4.2. Lenguaje, características y elementos del cómic..... | 21 |
| 2.4.3. El cómic en la enseñanza de Primaria como herramienta activa..... | 29 |
| 2.4.4. La importancia de educar en lo visual y su relación con el cómic..... | 31 |
| 2.5. Modelo <i>Shape</i> como metodología de trabajo interdisciplinar: Arte y Lengua..... | 34 |
| 3. CONTEXTUALIZACIÓN DE LA PROPUESTA | 37 |
| 3.1. Características del centro | 37 |
| 3.2. Características del alumnado | 38 |
| 4. PROPUESTA: PROYECTO DE AULA | 42 |

| | |
|---|-----------|
| 4.1 Descripción de la metodología empleada..... | 42 |
| 4.2 Descripción del proyecto..... | 43 |
| 4.2.1 Título..... | 44 |
| 4.2.2 Objetivos | 44 |
| 4.2.3 Contenidos que se trabajan en el proyecto | 46 |
| 4.2.4 Contribución del cómic a las competencias clave | 47 |
| 4.2.5 Fases, secuenciación y cronograma | 48 |
| 4.2.6 Planificación de las actividades | 51 |
| 4.2.7 Recursos y materiales | 61 |
| 4.2.8 Atención a la diversidad..... | 62 |
| 4.2.9 Resultados..... | 62 |
| 4.2.10 Evaluación de las actividades | 66 |
| 4.3 Evaluación de la propuesta..... | 69 |
| 5. CONCLUSIONES | 71 |
| 6. CONSIDERACIONES FINALES | 73 |
| 7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 75 |
| 7.1. Imágenes..... | 79 |
| 8. ANEXOS | 80 |

1. INTRODUCCIÓN

1.1 Presentación del tema, justificación y utilidad práctica

En nuestra sociedad, las imágenes tienen una vital importancia en nuestro día a día. Las imágenes conforman el mundo visual que nos rodea y dan sentido a todo lo concluyente a la realidad. Según innumerables estudios, el 90% de la información que llega a nuestro cerebro es de tipo visual y procesamos las imágenes hasta 60.000 veces más rápido que cualquier texto. Se trata de algo completamente innato. Aprendemos antes a entender el mundo de manera visual que de manera verbal, es decir, el pensamiento predominante desde edades muy tempranas es el pensamiento visual, mientras el pensamiento verbal no se comienza a desarrollar hasta aprender una lengua. Como afirmaba Aristóteles “el alma jamás piensa sin una imagen”. Las imágenes nos aportan conocimientos e información más allá de lo verbal, nos ayudan a generar una idea mental de lo percibido. Por lo tanto, el poder de la percepción visual es fundamental para generar nuestro conocimiento. Resulta curioso que a pesar de que nuestro pensamiento se fundamente en imágenes, en Educación Primaria se trabaje únicamente aspectos verbales del conocimiento, dicho esto, ¿Por qué se relega lo visual a un espacio meramente lúdico? ¿No es acaso nuestra principal fuente de conocimiento?

Nos encontramos en la era de la imagen y como tal existe una necesidad de generar experiencias visuales en el aula que permitan al alumnado ser capaz de comprender un mensaje visual.

En este contexto, resulta fundamental el papel de la Educación plástica y visual como puente entre el resto de las materias del currículo y la alfabetidad visual, dado que nos encontramos con la necesidad de profundizar en “alfabetizaciones múltiples”, más allá de lo textual, para poder entender un texto y generar ideas a partir de él.

La forma más frecuente de trabajar la literatura en el aula de Educación Primaria, y desarrollar el hábito lector en general, es por medio de obras clásicas, sistema que resulta poco estimulante para el alumno. Debido a ello, muchos estudiantes se encuentran desmotivados ante la lectura autónoma de un libro, hecho que deriva en la falta de un hábito lector.

Asimismo, la actual necesidad de cambiar el panorama educativo introduciendo en el aula nuevas herramientas pedagógicas para impulsar el hábito lector ha alentado a muchos docentes a indagar en nuevas herramientas que permitan a los alumnos profundizar en el mensaje que se les pretende transmitir y fomentar un aprendizaje más activo, en el cual el alumno es el protagonista de su aprendizaje y el maestro adquiere el rol de guía del mismo, fomentando en el alumno el pensamiento divergente e incentivando su creatividad. Por ello, considero de gran importancia aplicar nuevas herramientas metodológicas en el aula de Educación Primaria con el objetivo de lograr aprendizajes significativos en el aula y dejar a un lado los métodos tradicionales de enseñanza.

En base a esto, la presente propuesta parte de la idea inicial de aunar el texto escrito y la representación de la imagen en una serie de cómics, en su mayoría de creación propia. Dicha combinación de texto e imagen resulta muy rica, dado que permite realizar una gran variedad de actividades de creación, tales como las desarrolladas en la propuesta de intervención.

Como señala Cabarca Morales (2020), acercar el cómic al aula de clase supone el punto de encuentro idóneo entre la literatura y el mundo de fantasía de los niños, enriqueciendo la lengua y, a su vez, potenciando la imaginación y la creatividad convirtiéndose en un medio perfecto a través del cual poder mostrar sus ideas.

En este trabajo, se defiende la idea de que el cómic se muestra como una herramienta pedagógica muy beneficiosa para lograr un aprendizaje significativo tanto a nivel lingüístico como a nivel creativo, pudiendo llevar a cabo un proceso de creación que permita al alumnado desarrollar su autonomía y tomar decisiones, al mismo tiempo que aprender divirtiéndose.

El cómic resulta un recurso clave en el aprendizaje dado que, a través de él, se puede trabajar tanto la comprensión lectora como la expresión escrita, el trazo, la imaginación y la creatividad. Asimismo, favorece las relaciones interpersonales y el diálogo al usarse en proyectos cooperativos de creación conjunta.

1.2 Objetivos

Los objetivos que se identifican en el presente TFG son los siguientes:

1.2.1 Objetivo general

Fomentar el pensamiento visual en Educación Primaria, a través de la puesta en práctica de un proyecto interdisciplinar en Plástica y Lenguaje, proporcionando experiencias artísticas de creación.

1.2.2 Objetivos específicos.

1.- Reflexionar sobre el aumento de comprensión de un texto al estimular el pensamiento visual.

2.-Analizar las posibilidades educativas del cómic como recurso didáctico en el aula de Educación Primaria.

3.- Generar experiencias de creación a través del cómic.

4.- Constatar los beneficios del uso de herramientas activas y su influencia en el componente motivacional.

2. MARCO TEÓRICO Y CONCEPTUAL

Como punto de partida, se aborda el giro icónico que ha transformado la sociedad de una cultura de palabras a una cultura de imágenes, hecho que ha transformado nuestras formas de comunicación tradicionales, proseguido de una aproximación terminológica al concepto de cultura visual y, por último, una reflexión en torno a la importancia de las imágenes en nuestra cultura.

Posteriormente, se profundizará en una serie de aspectos relacionados con el lenguaje visual, el pensamiento visual y la comprensión e interpretación visual.

Por último, se hará hincapié en las características formales del cómic, sus posibilidades como herramienta activa en el aula de Educación Primaria y, se abordará el modelo *shape*, una novedosa metodología de trabajo interdisciplinar.

2.1. DE LA CULTURA DE PALABRAS A LA CULTURA DE IMÁGENES

En la actualidad, las imágenes proliferan desmesuradamente, como nunca antes lo habían hecho. “Esa proliferación actual de imágenes es una de las razones que se esgrimen para explicar el giro en los estudios actuales hacia la imagen: el paso de nuestra “cultura de palabras” a una “cultura de imágenes” (Mitchell, 1994).

La invención de la imprenta fue un hecho que transformó la sociedad convirtiéndola en una cultura de palabras escritas, basando la comunicación y la cultura en las palabras. Décadas más tarde, poco a poco, se ha ido gestando un giro en nuestra sociedad en cuanto a la forma de comprender la realidad; la sociedad ha pasado a organizarse en torno a una “cultura de imágenes”, este giro se ha denominado “giro hacia la imagen” (García Varas, 2018). En cuanto a qué se está haciendo referencia con el término “giro”, García Varas (2018) sostiene que no sólo se está hablando de un interés por las imágenes, sino a un interés por comprender y conocer la propia lógica de las imágenes, el logos. Es principalmente ese interés por conocer el logos de las imágenes lo que produce el cambio de pensamiento: el giro icónico. Este giro hacia la imagen abre dos nuevos caminos a la investigación, a la comprensión de lo real y, por lo tanto, a la docencia. La imagen posibilita y abre la puerta a otras formas de sentido más allá de los límites de lo verbal, en gran parte, aún por comprender.

Mitchell (2005, como se citó en Keith Moxey, 2015) no restringe el estudio de las imágenes a las categorizadas como “arte”, dado que reconoce que el poder del atractivo de las imágenes se presenta de muchas formas diferentes. Dado que cada individuo observa las imágenes desde su propia percepción, las imágenes tienen un sinnúmero de interpretaciones. Debido a esta pluralidad interpretativa, se han llevado a cabo una gran cantidad de estudios que tratan de comprender la naturaleza cambiante de la percepción y la visualidad.

Algunos ejemplos de estos estudios son, por un lado, los *Visual Studies*, en el caso de los estudios anglosajones, y por otro lado, la ciencia de la imagen alemana, denominada *Bildwissenschaft*, *Ways of Seeing* de John Berger (1972), entre otros (García Varas, 2018, p. 20).

Ambos estudios se centran en la imagen, pero de forma diferente. La vertiente anglosajona trata de descifrar el significado que la imagen aporta sobre la ideología del autor y la época en la que se ha realizado; mientras, la vertiente alemana, se centra en averiguar el significado de la propia imagen en sí misma, al margen de su contexto ideológico o social.

Ahora bien, ¿Qué entendemos por cultura visual? Según Mirzoeff (2003), la cultura visual se basa en seleccionar, interpretar y representar la realidad. Como afirma Guy Debord (1967), la cultura visual abarca producciones variadas como cómics, vídeo clips, grafitis, publicidad, videojuegos, entre otras. Así, la cultura visual sería "aquellos objetos materiales, edificios e imágenes producidos por el trabajo de la imaginación humana con fines estéticos, simbólicos, rituales, ideológico-políticos, y/o funciones prácticas, y que apelan al sentido de la vista de manera significativa" (Walker y Chaplin, 2002, p.16). Por lo tanto, la cultura visual abarca todo lo referido a lo concluyente a la realidad.

Pero, “¿Por qué las imágenes han ido reemplazando a las palabras? ¿Qué nos aportan las imágenes a diferencia de las palabras?” Según García Varas (2018):

Las imágenes son cristalizaciones privilegiadas de nuestras formas sociales y de pensamiento: no solo vehiculan contenidos, sino que son las huellas gráficas del crecimiento y la organización de dichos contenidos. Por ello, se convierten aquí

en enclaves básicos de reconocimiento y análisis de las sociedades (presentes y pasadas) en las que nos movemos (p. 18).

Mitchell (2009) sostiene que la imagen permite expresar los sentimientos, emociones o ideas del autor que difícilmente se podrían expresar con la lengua oral, por lo que no existe necesidad de encontrar una lengua común, sino que este lenguaje artístico permite que cualquier persona de cualquier cultura o condición pueda acceder al mensaje que se transmite. A diferencia de las palabras, las imágenes no necesitan estar contextualizadas para adquirir un significado u otro, las imágenes tienen significado en sí mismas (Moxey, 2015). Dentro de la cultura visual, nos encontramos con imágenes como el logo de Twitter, los símbolos de femenino y masculino, la calavera pirata, el símbolo de reciclaje, el logo de Bluetooth, etc. ¿Quién no reconocería estas imágenes en cualquier lugar del mundo?

Figura 1. *Signos convencionales de la sociedad actual.*



Nota. Adaptado de *signos convencionales de la sociedad actual*, de Google (s.f.).

Otro ejemplo de ello serían los signos convencionales como las señales de tráfico y los símbolos gráficos usados para avisar de la proximidad de algunos servicios

como hoteles, restaurantes, áreas de servicio, etc. Dichos signos convencionales nos permiten transitar por cualquier país, incluso sin conocer su idioma, garantizando que personas de diversas lenguas y culturas puedan interpretar los mensajes. Brea (2010) sostiene que así es como las imágenes adquieren un significado cultural y se convierten en un lenguaje universal, siendo utilizadas de manera simbólica por todo el mundo.

Ahora bien, los signos convencionales son fácilmente reconocibles, pero no todas las imágenes lo son, las imágenes necesitan ser comprendidas e interpretadas (García Varas, 2018). Las imágenes conforman el mundo visual que nos rodea y nos permiten percibir y dar significación a la realidad, aunque una “imagen” es más que un producto de la percepción. Surge como resultado de una simbolización personal o colectiva. “Todo aquello que aparece a la mirada o ante nuestro ojo interno puede ser explicado como una imagen o convertirse en imagen” (Belting, 2001, p.11).

Asimismo, Dondis (1992) se acerca al concepto de experiencia visual y sostiene que cuando vemos, experimentamos lo que ocurre de una manera directa, descubrimos algo que nunca habíamos percibido, haciéndonos conscientes a través de una serie de experiencias visuales de algo que finalmente llegamos a reconocer y saber. Por lo tanto, ver ha llegado a significar comprender, de tal manera que, expandir nuestra capacidad de ver significa expandir nuestra capacidad de comprender un mensaje visual y de elaborar un mensaje visual.

Arnheim (1998) sostiene que “el conjunto de las operaciones cognoscitivas, implicadas en la recepción, almacenaje y procesamiento de la información, llamadas pensamiento no son un privilegio de los procesos mentales, sino ingredientes esenciales de la percepción misma” (p.27), es decir, al percibir ejecutamos los mismos procesos que al pensar. Por lo tanto, la percepción visual es pensamiento visual, dicho de otra manera, *ver es pensar*.

Continuando con la famosa teoría de Arnheim (1998) “ver es pensar”, él explica este proceso de la siguiente manera:

Al abrir los ojos, me encuentro con un mundo dado. El mundo arroja su reflejo sobre la mente a través de los ojos, y este reflejo es examinado, probado, reorganizado y almacenado. Pero, esta imagen o reflejo resulta no ser el

equivalente físico de lo que la percepción aporta a la cognición. De tal manera que, la imagen mental del mundo exterior que realiza cada persona difiere considerablemente de la proyección sobre la retina. Por lo tanto, la percepción y el pensamiento, aunque se los estudie por separado, interactúan entre sí. Por tanto, parece lógico atribuir estas diferencias a las elaboraciones que tienen lugar después de que el sentido de la vista hay cumplido su tarea (pp.28-29).

En definitiva, Arnheim sostiene que la mente para enfrentarse al mundo debe recoger información y luego procesarla. Asimismo, los filósofos sensualistas (como se citó en Arnheim, 1998) sostienen que no hay nada en el intelecto que no haya pasado antes por los sentidos (p.15).

2.2. EL LENGUAJE VISUAL COMO FORMA DE PENSAMIENTO

Desde que se tiene conciencia de la existencia del ser humano, “el lenguaje ha ocupado una posición única en el aprendizaje humano. Ha funcionado como medio de almacenamiento y transmisión de la información, como vehículo para el intercambio de ideas y como medio para que la mente humana pudiera conceptualizar. Se considera el lenguaje como un medio para llegar a una forma de pensamiento superior a los modos visual y táctil” (Dondis, 1992, pp.20-21).

Mitchell (1994) sostiene que las imágenes deben ser consideradas de manera independiente del lenguaje dado que, aunque se encuentran íntimamente relacionadas, ambas son órdenes de conocimiento no equiparables la una con la otra. En esta línea, García Varas (2018) expone su idea de que

“la imagen tiene su propia lógica, su propia manera de estructurar, conformar y expresar la realidad, y con ello, posibilita y abre la puerta a otras formas de sentido más allá de los límites de lo verbal” (p. 19), dicho de otra manera, la imagen conforma una nueva forma de lenguaje: *el lenguaje visual*.

Según Dondis (1992) captamos la información visual de muchas maneras y lo que vemos está, en gran parte, influenciado por nuestra forma de ver el mundo, la cual a su vez está marcada por nuestro estado de ánimo, condicionamientos culturales y

expectativas ambientales. Por lo tanto, el proceso de visualización es muy individual en cada uno de nosotros.

En el mundo, hay más de 3000 lenguas distintas, pero el lenguaje visual es universal. Dicho lenguaje consta de unos elementos básicos para poder descodificar y entender los mensajes visuales en todo el mundo (Dondis, 1992, p.24). Las imágenes pueden servir como *representaciones, símbolos o signos*. Por ejemplo, un triángulo puede ser un signo de peligro, la representación de una montaña o un símbolo de jerarquía (Arnheim, 1998, pp. 149-150).

Dentro del lenguaje visual, existe una gran cantidad de símbolos que identifican acciones, estados de ánimo, objetos, personas...(p.26). Un ejemplo de ello serían los Sistemas Aumentativos y Alternativos de Comunicación (SAAC), los cuales son “formas de expresión diferentes del lenguaje hablado que tienen como objetivo aumentar el nivel de expresión (aumentativo) y / o compensar (alternativo) las dificultades de comunicación que presentan algunas personas en esta área” (ARASAAC, 2021). Los SAAC se tratan de un sistema de símbolos, tanto gráficos (fotografías, dibujos, pictogramas, palabras o letras) como gestuales (mímica, gestos o signos manuales). Estos recursos gráficos y materiales son ofrecidos por el Centro Aragonés para la Comunicación Aumentativa y Alternativa (ARASAAC). A continuación, se presenta un ejemplo de un SAAC.

Figura 2. Rutina para lavarse las manos.



Nota. Adaptado de *Rutina para lavarse las manos*, por Palau, 2019.

Dondis (1992) afirma que lo interesante del uso de este lenguaje visual se debe a que la experiencia visual va mucho más allá de la percepción. Al ver un proceso o un objeto, se tiene seguramente una comprensión mucho más profunda de ese algo que si sólo se habla de ello. Se aprende sobre cosas que no podemos experimentar directamente, por ejemplo, cuando vemos un tutorial de YouTube para aprender una nueva receta, o aprender a hacer una raíz cuadrada. Aunque una descripción verbal puede ser una explicación muy efectiva, el carácter de los medios visuales se diferencia en lenguaje, principalmente, por su naturaleza directa. Este carácter de la observación nos vincula con la realidad de nuestro entorno (p.26).

Partiendo de esta última frase, Dondis (1992) sostiene que desde nuestro nacimiento organizamos todos nuestros deseos y temores en torno a lo que vemos; el sentido de la vista tiene una gran influencia en nuestra vida, llegando a superar lo icónico al resto de sentidos. “La experiencia visual humana es fundamental en el aprendizaje para comprender el entorno y reaccionar ante él; la información visual es el registro más antiguo de la historia humana” (p.15).

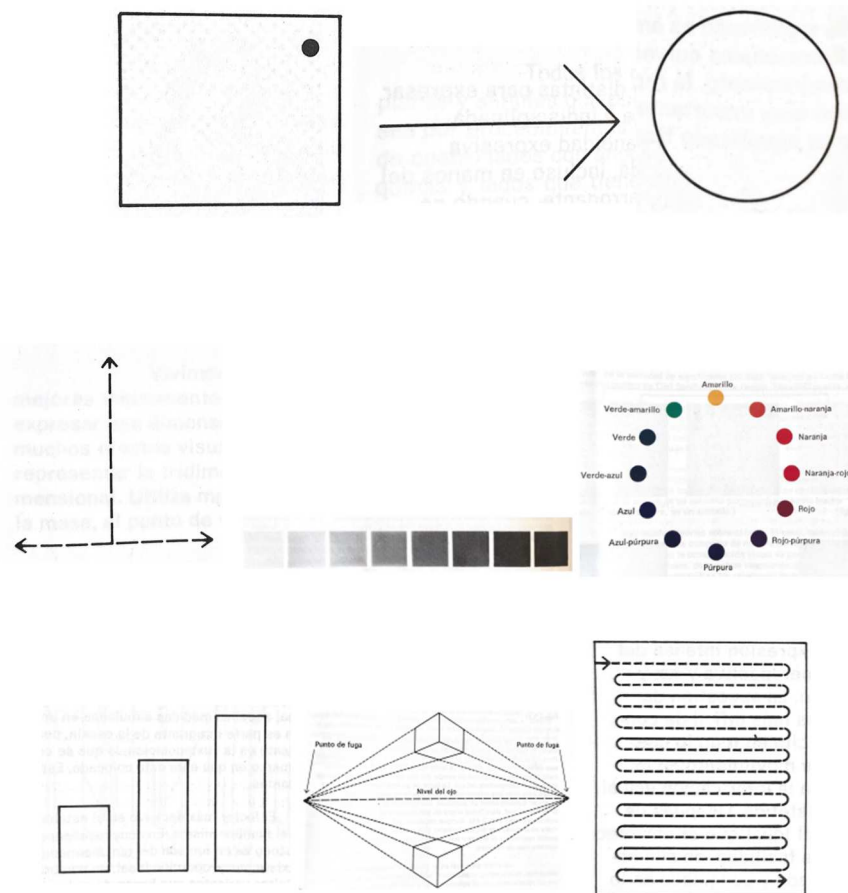
Pero este proceso de observación, que parece tan simple, puede llegar a convertirse en la mejor herramienta de la comunicación humana si se perfecciona (pp. 13-14). Dondis (1992) profundiza en este tema y sostiene que al ver

Hacemos muchas cosas más: experimentamos lo que está ocurriendo de una manera directa; descubrimos algo que nunca habíamos percibido o posiblemente ni siquiera mirado; nos hacemos conscientes, a través de una serie de experiencias visuales, de algo que reconocemos y sabemos. Por lo tanto, ver significa comprender, va mucho más allá del simple acto de mirar. (pp. 19-20)

Asimismo, expandir nuestra capacidad de ver significa aumentar nuestra capacidad de comprender y de elaborar un mensaje visual. Para ello, debemos conocer los elementos básicos del lenguaje visual, la materia prima de toda la información visual que recibimos. Dicho de otra manera, son la fuente compositiva de todos los materiales y mensajes visuales (Dondis, 1992).

A continuación, para analizar y comprender mejor la estructura del lenguaje visual, se mencionan los elementos visuales descritos por Dondis en su obra “*La sintaxis de la imagen*” (1992): el punto, la línea, el contorno, la dirección, el tono, el color, la textura, la escala, la dimensión y el movimiento.

Figura 3. *Elementos básicos del lenguaje visual.*



Nota. Adaptado de *elementos básicos del lenguaje visual*, D. A. Dondis, 1992.

2.3. PENSAMIENTO VISUAL: “VER ES PENSAR”

Debido a la gran proliferación de imágenes en nuestra sociedad, éstas han adquirido roles muy similares a los del lenguaje e incluso han asumido nuevos inventados sólo para ellas. Este hecho ha posibilitado nuevas vías de intercambio y de creación de significado, configurando nuevas formas de pensamiento: un pensamiento

en imágenes (García Varas, 2018). Lo interesante, se encuentra al delimitar qué forma tiene dicho pensamiento y de qué medio deriva.

Arnheim (1998) sostiene que las imágenes del pensamiento deben representar todos los aspectos de un razonamiento, dado que estas imágenes mentales son el medio a través del cual el pensamiento adquiere forma. El pensamiento sólo puede referirse a los objetos y a los acontecimientos si éstos son asequibles a la mente de alguna manera, dado que, a aquello a lo que no se le da forma, no existe, y no puede suplirse desde fuera (pp. 110- 253).

Boehm (1994) señala que las imágenes forman parte de la comunicación lingüística. Por ejemplo, cuando estamos en una conversación, creamos una imagen mental a la vez que hablamos, y cuando recibimos el mensaje de la otra persona estamos imaginando en otra imagen mental lo que nos transmite para comprenderlo mejor, en algunas ocasiones incluso de manera involuntaria, recurrimos a un pensamiento en imágenes. Es decir, las imágenes nos aportan conocimientos e información más allá de lo verbal, nos ayudan a generar una idea mental de lo percibido, ya sea creando imágenes mentalmente partiendo de mensajes percibidos de forma oral u escrita, o directamente visualizando una imagen y adquiriendo conocimientos a partir de ella. Dicho de otra manera, “el acto de pensar exige imágenes y las imágenes contienen pensamiento” (Arnheim, 1998, p.267).

Dondis (1992) afirma que esa búsqueda de apoyo visual se debe al hecho de que la visión es una experiencia directa y el uso de datos visuales para obtener información nos acerca a la naturaleza de la realidad. Cuando describimos un cuadro, por ejemplo, estamos representando la reflexión sobre lo observado, más que una representación de un cuadro. Es decir, la descripción o análisis de una imagen, crea nuevas imágenes en la mente de quien la visualiza.

Continuando con esta idea, Arnheim (1998) defiende que “la percepción visual es pensamiento visual” (p. 27). Sostiene que la percepción no es una fase previa al pensamiento y que sin la actividad de los sentidos, la mente se quedaría sin aporte de información (p.27).

Por otro lado, pero de manera complementaria a esta idea de *pensamiento visual*, Arnheim (1998) sostiene que el hombre se apoya en el sentido de la vista, entre otros, para obtener equivalentes estructurales de todo lo que concluye a la realidad porque éstos, para empezar, derivan de la experiencia sensorial. Dicho de forma más contundente: “el pensamiento humano no puede ir más allá de las configuraciones que procuran los sentidos humanos” (p. 245).

Asimismo, la influencia de la memoria sobre la percepción del presente da luz a la teoría de que *el ver se trata de un proceso cognoscitivo*. Es decir, todo aquello que hemos observado con anterioridad, permanece en la memoria; al observar algo de nuevo, establecemos relaciones entre las llamadas “imágenes mentales” que se producen a partir de dichas experiencias visuales y las que ya forman parte de nuestra memoria, sería algo así como, recuerdos visuales que se acumulan en nuestra mente a modo de estereotipo para reconocer dicho acontecimiento, persona u objetivo en futuras percepciones (p.93). Arnheim (1998) sostiene que el pensamiento sólo puede referirse a los objetos y los acontecimientos si éstos son asequibles a la mente de alguna manera, representándolos por lo que se recuerda o se sabe de ellos. Es decir, los pensamientos necesitan recibir una forma, y la forma debe derivarse de algún medio. Por tanto, afirma que “el observador aplica sencillamente al presente lo que aprendió acerca de las cosas del pasado; o vemos las cosas según las vemos debido al aspecto que esperamos que tengan” (p.93).

Este reconocimiento sólo puede tener lugar si la percepción implica también la formación de un concepto del objeto por clasificar, es decir, formar una imagen mental de la imagen percibida, operación muy típica del pensar. Según Arnheim (1998), dichas imágenes mentales son “réplicas fieles de los objetos físicos que reemplazan” (p. 114) y permanecen en el alma como imágenes impresas en la memoria. La percepción de los objetos familiares, pues, se relaciona de modo inseparable con las imágenes mentales que el observador conserva en su mente. Por ejemplo, si se le pidiese a un niño de infantil que dibujase un sol, comúnmente lo realizaría de la siguiente manera (Arnheim, 1998, p.102-114).

Figura 4. *Dibujo infantil de un sol.*



Nota. *Adaptado de dibujo infantil de un sol*, por Pinterest, s.f.

Otro ejemplo que nos aporta Arnheim (1998) sería

Cuando alguien visita el zoológico, al acercarse a la jaula del elefante, compara la apariencia del animal con su propio concepto visual de elefante y, de ese modo, identifica lo que ve (p.106).

Por lo tanto, visualizar es la capacidad de formar imágenes mentales. De la misma manera que recordamos todo aquello que vemos en nuestra mente, gracias a las imágenes mentales que formamos al ver, creamos la visión de cosas que nunca hemos visto físicamente. “Esa visión o previsualización va íntimamente ligada al salto creador, como medio primario de resolver los problemas” (Dondis, 1992, p.20). Por ejemplo, cuando nos hablan de una persona que no hemos visto nunca, nos creamos una imagen mental de cómo será esa persona; o cuando se nos habla de “Dios”, nos viene a la mente una imagen para poder entender mejor a quién nos estamos refiriendo (Arnheim, 1998).

Para entender un poco la idea que arroja este puente entre la percepción y el pensamiento, Arnheim en su obra “El pensamiento visual” (1998) la aborda de la siguiente manera:

La percepción consiste en la captación de los rasgos genéricos pertinentes del objeto. Inversamente, el pensamiento, para poder pensar sobre algo, debe

basarse sobre imágenes del mundo en que vivimos. Los elementos del pensamiento en la percepción y los elementos perceptuales en el pensamiento son complementarios, haciendo de la cognición humana un proceso unitario (p.167).

Parece evidente entonces la necesidad de crear un significado visual o una imagen mental de todo lo concluyente a la realidad con la finalidad de dotar de significado a toda experiencia visual. Existe una necesidad de reducir las imágenes a un significado lingüístico, y viceversa, las palabras generan representaciones visuales en nuestra mente. Dicho de otra manera, “las palabras son responsables de la construcción de imágenes de las imágenes” (Moxey, 2015, p. 156). Según Arnheim (1998), lo que verdaderamente aportan las palabras al pensamiento, no es el pensar en palabras, sino la ayuda que las palabras dispensan al pensamiento, a modo de soporte, mientras este opera en un medio más apropiado, como el de la imagen visual. Este soporte del lenguaje se basa en la organización del pensamiento a través de los conceptos formados a partir de la experiencia perceptual.

Dicho esto, resulta evidente que las imágenes y las palabras no son lo mismo, las imágenes responden a códigos internos distintos a las palabras (Foucault, 1982). Arnheim (1998) sostiene que las palabras están intrínsecamente ligadas a su lengua de origen, es decir, si se analizan las palabras, sus dimensiones perceptuales son limitadas, mientras las imágenes constituyen una gran variedad tanto como nuestra experiencia perceptual y nuestra imaginación lo permitan. Además, como se ha mencionado anteriormente, las imágenes tienen significación en sí mismas; por el contrario, las palabras tienen diferentes connotaciones en función de los significados a los que aluden y en función del contexto al que se refieran. Cada palabra hace referencia a un concepto intelectual, y dichos conceptos sólo pueden combinarse estando contextualizados. Así pues, el lenguaje sirve como puente entre imagen e imagen, dado que “las palabras no son imágenes sino sólo signos” (p. 259).

Pero ¿se puede pensar con palabras?, Arnheim (1998) responde de manera contundentemente afirmativa, aunque, sostiene que las palabras no son indispensables para el pensamiento dado que los animales utilizan su capacidad de pensamiento abstracto para resolver situaciones sin ayuda de un lenguaje verbal.

En definitiva, “los conceptos son imágenes perceptuales y las operaciones del pensamiento son el manejo de esas imágenes” (Arnheim, 1998, p. 240), por lo tanto, nuestro pensamiento se fundamenta en imágenes.

2.4. EL CÓMIC COMO ESTRATEGIA DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN PRIMARIA.

Como punto de partida, se va a realizar una aproximación terminológica al concepto de cómic, proseguido de las características que lo hacen un recurso único y sus principales elementos que lo caracterizan, por último, se va a llevar a cabo un breve tratamiento de su utilidad en el aula como herramienta activa y la importancia de su consecuente lectura.

2.4.1. DEFINICIÓN DE CÓMIC.

Hay una gran variedad de definiciones que dan respuesta a la cuestión “¿Qué es el cómic?” Según el diccionario de la Real Academia Española de la Lengua (2014) el cómic es: “Serie o secuencia de viñetas que cuenta una historia”. Dicho de otra manera, el cómic se trata de una estructura narrativa formada por la secuencia progresiva de imágenes que pueden combinarse con elementos de escritura fonética (Román Gubern, 1974).

Asimismo, Eisner (1998) determina que el cómic se trata de “un lenguaje que surge de una serie de imágenes repetidas y símbolos reconocibles que componen una gramática del arte secuencial” (p.9).

En definitiva, podemos definir el cómic como la secuenciación de una serie de imágenes, acompañadas de texto o no, que cuentan una historia y que comportan una serie de símbolos reconocibles, los cuales se especificarán posteriormente.

Figura 5. Cómic “Star Wars”.



Nota. Adaptado de cómic “Star Wars”, por Manuel J., 2008.

2.4.2. LENGUAJE, CARACTERÍSTICAS Y ELEMENTOS DEL CÓMIC.

Eisner (2006) afirma que, para él, el cómic es una forma de contar una historia, es una forma de escribir, es un lenguaje. Por lo tanto, la narración de una historia a través del cómic tiene elementos propios que la hacen única y muy entretenida. Rey Cabero (2013) profundiza un poco sobre dichos elementos e indica que

Las viñetas que dan forma a la historia son segmentos que plasman la acción, el escenario y/o los personajes. Pueden estar divididas entre sí por espacios en blanco y diferir en tamaño, dependiendo de la relevancia de la escena o la representación del espacio. El sentido de su lectura es de derecha a izquierda y de arriba abajo, exceptuando la novela gráfica oriental o manga, que es de izquierda a derecha (p. 179). Existen más elementos dentro de las viñetas, además de los dibujos: los bocadillos o globos (speech bubbles) son espacios dedicados a transmitir lo que un personaje dice o piensa; el diálogo. Mientras, los cartuchos (narrative boxes) suelen ser cuadrados donde se explica algún aspecto narrativo de la imagen, centrado en los aspectos espacio-temporales. (p.180)

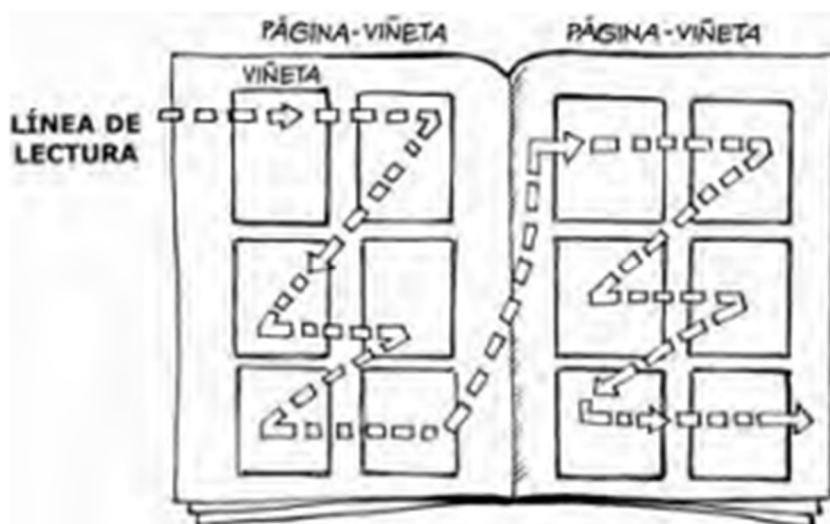
A continuación, se comentarán los elementos del cómic de acuerdo con tres autores: Will Eisner (2002), Aparici (1992) y Curraño & Finol (2013). Los tres coinciden en que los principales elementos del cómic son el lenguaje visual, el lenguaje verbal y los signos convencionales.

2.4.2.1. El lenguaje visual del cómic

El lenguaje visual abarca todo lo referente a las viñetas, los planos, los dibujos y aquellos elementos que forman parte del lenguaje gráfico del cómic.

Respecto a las viñetas, Eisner (2002) las define como “segmentos que capturan o encapsulan los acontecimientos del flujo de narración” (p.40). Entre las viñetas existe un espacio llamado calle, que puede ser real (espacio en blanco) o imaginario. Las viñetas, por otra parte, están incluidas en páginas (o páginas-viñeta), que juegan asimismo un papel en el control de la coherencia de la narración, pues “hay que emplear la viñeta de manera que no estorbe en el fragmento de la historia que abarca la página” (p. 65). La lectura correcta de un cómic sería de izquierda a derecha y de arriba hacia abajo (figura 6).

Figura 6. *Lectura de un cómic, marcando el sentido de la lectura con una flecha.*



Nota. Adaptado de *Lectura de un cómic, marcando el sentido de la lectura con una flecha* (p.43), por W. Eisner, 2002.

Otro elemento destacable del lenguaje visual del cómic es los tipos de planos que pueden ser usados en fusión de las exigencias narrativas del cómic, los cuales se pueden clasificar tomando como referencia el cuerpo humano (Aparici, 1992).

Aparici (1992) distingue seis tipos de planos: Gran plano general (GPG), plano general (PG), plano americano (PA), plano medio (PM), primer plano (PP), plano detalle (PD).









1. Gran plano general (GPG): Los personajes apenas se perciben, nos indica el contexto donde sucede la acción.
2. Plano general (PG): Ilustra al personaje de cabeza a pies proporcionando información del contexto, pero no tan general como en el caso uno.
3. Plano americano (PA): Muestra a los personajes de las rodillas hacia arriba, tratando de enfatizar en alguna acción del cuerpo o algún gesto del rostro.
4. Plano medio (PM): Resalta al personaje mostrándolo desde la cintura hasta la cabeza.
5. Primer plano (PP): Se muestra la imagen desde los hombros hacia arriba, se enfatiza en los rasgos expresivos del personaje.
6. Plano detalle (PD): Se muestra un objeto de manera detallada, de tal manera que en otro tipo de plano no hubiese sido notorio, puede ocupar toda la viñeta, mostrando así especial relevancia.

Por último, cobra una gran importancia en el cómic la iluminación, las expresiones empleadas y los elementos de cada viñeta. “El estilo y el uso de la técnica adecuada se convierten en parte de la imagen, y por tanto también en lo que esta quiere decir” (Eisner, 2002, p.16). En la **Figura 7** encontramos algunos aspectos importantes que nos aportan información sobre un cómic, expuestos por Eisner en su obra “El cómic y el arte secuencial” (2002):

- a. El uso de iluminación “atmosférica”.
- b. La postura simbólica, así como, la vestimenta, los objetos y el entorno.
- c. Los cambios de escenario.
- d. La expresión facial.
- e. Imágenes fácilmente reconocibles, fruto de la experiencia visual.

- f. La posición de los objetos en la viñeta.
- g. Exagerar la expresión y gesticulación.
- h. Las líneas cinéticas para aportar movimiento al dibujo.

Figura 7. Aspectos importantes que aportan información en el cómic.

| | | | |
|---|---|--|---|
|  |  |  |  |
| Uso de iluminación | Postura simbólica | Cambios de escenario | Expresión facial |
|  |  |  |  |
| Imágenes reconocibles | Posición de los objetos | Expresión y gesticulación | Líneas cinéticas |

Nota. Adaptado de *Aspectos importantes que aportan información en el cómic*, por W. Eisner, 2002.

2.4.2.2. El lenguaje verbal del cómic

El lenguaje verbal del cómic está comprendido por todos aquellos elementos que permiten expresarse a los personajes de manera verbal o aportan información verbal sobre algún aspecto de la escena en cuestión.



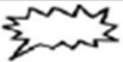
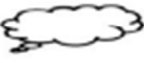
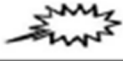



2.4.2.2.1. Globo o bocadillo

Aparici (1992) sostiene que el bocadillo es el espacio donde se colocan los textos que piensan o dicen los personajes, consta de dos partes: la superior que se denomina el globo y el rabillo que señala al personaje que está hablando o pensando. El principio básico para colocar el globo dentro de la viñeta es seguir la línea del recorrido visual respetando la línea de indicatividad. Dicha línea recorre normalmente, la viñeta de izquierda a derecha y de arriba abajo (p. 36).

Mientras, Eisner (2002) afirma que el bocadillo suele ser tan sintomático de la personalidad del propio dibujante (estilo) como del personaje que habla, es decir, la rotulación refleja la naturaleza y emoción del habla teniendo un papel fundamental en la transmisión del mensaje, pudiendo variar por completo el significado del mensaje.

Curraño & Finol (2013) entienden el bocadillo o globo como un indicador fonético con múltiples formas posibles:

Figura 8. Tipos de globos.

| | |
|---|---|
|  | Este es el globo más básico, no tiene ninguna connotación especial y es el que se utiliza más comúnmente. |
|  | La sustitución de la flecha por pequeñas burbujas que suben hasta el globo, generalmente indican pensamiento (diálogo interno). |
|  | Los picos asimétricos y la forma irregular de este globo se utilizan para representar ruidos estruendosos o gritos. |
|  | La forma ondulada, o de nubes pequeñas que van creciendo hasta conformar una nube de mayor tamaño, generalmente representa sueños o recuerdos. |
|  | Los picos asimétricos de forma irregular, con un rayo en vez de una flecha, normalmente indican que se trata de la televisión, la radio o algún otro medio electrónico. |
|  | El globo con múltiples flechas sirve para indicar que varios personajes hablan simultáneamente y por lo general en un mismo orden de ideas. |
|  | se utiliza para expresar frases o pensamientos, encadenados o simultáneos. |
|  | Indica miedo, temblor involuntario por enfermedad, frío o pánico, también es utilizado para denotar susurro. |

Fuente: Curraño & Finol (2013)

2.4.2.2.2. Onomatopeya

Según el diccionario de la Real Academia Española de la Lengua (2014) la onomatopeya es definida como: “Formación de una palabra por imitación del sonido de aquello que designa”.

Eisner (2002) sostiene que las onomatopeyas hacen que el sonido y los diálogos se incorporen a otro nivel; no interfieran con las imágenes, sino que, por el contrario, las complementen.

Curraño & Finol (2013) profundizan en la funcionalidad de las onomatopeyas comentando que tienen dos funciones, una función acústica y una visual. Desde el punto de vista iconográfico, a mayor tamaño, más ruidosa es la onomatopeya, su intensidad está asociada a su tamaño y a su color; las de color cálido son más importantes que las de color frío. Por lo tanto, hay un efecto de sinestesia: el tamaño y el color determinan la intensidad o las características formales de este sonido.

Figura 9. Onomatopeya.



Nota. Adaptado de *Onomatopeya*, por Aparici, 1992.

En definitiva, la onomatopeya nos aporta énfasis y ayuda a profundizar sobre el sentido del mensaje que se busca transmitir en la viñeta de referencia, es decir, la onomatopeya complementa la imagen y genera sonido.

2.4.2.2.3. Cartela

“La cartela corresponde a la voz del narrador, se sitúa en la parte superior de la viñeta y suele ser de forma rectangular” (Barquilla Ruiz, 2011, p. 5).

Figura 10. Cartela.



Nota. Adaptado de *Cartela*, por Aparici, 1992.

2.4.2.2.4. Tipo de letra

Según las características de los personajes y el tono de voz empleado se usan tipos de letras distintos. Si el personaje está hablando en voz alta se utilizan letras grandes y si usa un tono bajito serán letras pequeñas, es decir, dependiendo de la personalidad y actitud del personaje, su estado de ánimo, tono de voz empleado, usaremos letras distintas (Prados Aragonés, 1995, p. 68)

2.4.2.2.5. Signos convencionales del cómic

Los principales signos convencionales que encontramos en el cómic son la metáfora visual, las figuras o líneas cinéticas y los signos de apoyo.

Aparici (1992) sostiene que la metáfora visual es una convención gráfica que expresa una idea a través de una imagen, como por ejemplo tener una idea luminosa (p.44).

Figura 11. *Metáfora visual.*



Nota. Adaptado de *Metáfora visual*, por Aparici, 1992.

Eisner (2003) afirma que los objetos también tienen su propio vocabulario en el lenguaje visual de los cómics y comenta que hay objetos simbólicos, los cuales no solo ayudan a narrar, sino que acentúan la relación emocional con el lector (p.22).

Curraño & Finol (2013) exponen que para crear una metáfora visual el dibujante debe asignarle un sentido profundo y concreto a un signo icónico, otorgándole a este una significación y connotación específica, convirtiéndolo automáticamente en un símbolo. Luego, mediante el estereotipo y el uso, esta pasa a formar parte de las convenciones iconográficas del medio y se convierte en una metáfora visual reconocida, lo que denominamos “proceso de simbolización” (p.274). Así es como a través de los signos convencionales el lector es capaz de reconocer las emociones de los personajes, siendo dichos signos convencionales fundamentales para la construcción del cómic.

El cómic consta de una serie de elementos, como los mencionados anteriormente por Will Eisner (2002), Aparici (1992) y Curraño & Finol (2013), que lo convierten en un material literario complejo. La infinidad de códigos visuales, lingüísticos e incluso acústicos que componen una viñeta hacen que, durante su lectura, sea necesario unir e interpretar todos sus elementos.

2.4.3. EL CÓMIC EN LA ENSEÑANZA DE PRIMARIA COMO HERRAMIENTA ACTIVA.

“La formación en el área de Plástica debe ser coherente con la diversidad artística actual y, por ello, debe buscar métodos que favorezcan la adquisición de modos de pensamiento. Es decir, los trabajos realizados en educación plástica no deben limitarse a la adquisición de destrezas manuales, deben desarrollar en los alumnos capacidades como la creatividad, la autoexpresión y la percepción” (Ramos Vallecillo ,2018, p. 85).

En esta línea, el cómic se presenta como una herramienta activa que puede utilizarse en los distintos niveles de enseñanza y en las diversas áreas de conocimiento. Aparici (1992, p.14) expone los beneficios que aporta el cómic en el ámbito escolar:

- Ayudar a pensar y a imaginar.
- Investigar diferentes fuentes de información.
- Estimular métodos de análisis y síntesis.
- Favorecer el desarrollo del pensamiento lógico.

- Poner el conocimiento en el lenguaje utilizado por el alumno.
- Poner a los alumnos en situación de comunicadores.
- Motivar, entretener, informar.

Por otro lado, Barrero (2002) en la conferencia impartida sobre “Los cómics como estrategia pedagógica en el aula”, afirma que signos, símbolos e imágenes adquieren una gran importancia debido a su carga connotativa, por la información que transmiten dichas imágenes. Centrándonos en los cómics, se trata de un medio de comunicación y un vehículo de narración muy beneficioso para el alumnado, a través del cual se pueden trabajar muchos aspectos en el aula, sirviendo de vínculo entre el soporte papel y los medios audiovisuales.

Asimismo, en el aula de Educación Primaria cobra una gran importancia el componente motivacional al plantear una actividad, Parraga (2006) indica que cuando se plantea una actividad como la realización de un cómic, se puede observar que siempre va unida a un cierto tono lúdico que resulta muy motivador y que exige, como en cualquier otro juego, un alto grado de implicación de los alumnos, ya que la forma de contar una historia pasa por dar una visión personalizada de ella. Este mismo aplicó una propuesta de intervención basada en la creación de un cómic y pudo apreciar lo siguiente:

- Los cómics propiciaron un buen nivel en cuanto a la calidad de los ejercicios debido a una mejor concentración, ya que este es un trabajo que en general es del agrado de los adolescentes.
- La elaboración del guion permitió la experimentación con las ideas y la fantasía, estimulando el proceso creativo del alumno.
- El entusiasmo y el grado de participación fueron en términos generales muy alto.

Por otro lado, Brines Gandía (2012) argumenta lo ventajoso que resulta el uso del cómic en el aula, centrándose en su utilización como recurso didáctico, exponiendo algunas de sus principales ventajas:

- Constituye un material muy breve, rico lingüísticamente, con sintaxis sencilla y muy accesible para cualquier tipo de lector.

- Trata temas actuales y otros que guardan entre ellos cierta vigencia y son fácilmente tratables en el ámbito de clase, asimismo facilita la comprensión, interpretación, síntesis, sentido temporal y espacial, indagación...
- Posee un soporte gráfico, que permite la lectura del mensaje gestual, de movimiento, de la imagen, etc.
- Facilita el desarrollo de diversas capacidades.
- Dota a la clase de un ambiente ameno.
- Motiva a los alumnos por su fácil lectura y el humor.

“Teniendo en cuenta estas ventajas, el docente deberá establecer ciertas pautas para convertir este recurso literario de ficción en material docente, puesto que resultaría poco eficiente el emplear el cómic solo como un material para la comprensión lectora”(Brines Gandía, 2012), es decir, el cómic se presenta como un recurso muy beneficioso para el alumnado de Educación Primaria y , por lo tanto, lo ideal sería sacarle el máximo partido posible a través de actividades variadas que fuesen más allá de una lectura comprensiva, dado que al combinar imagen y texto se convierte en un recurso muy rico para la creación de materiales didácticos.

2.4.4. LA IMPORTANCIA DE EDUCAR EN LO VISUAL Y SU RELACIÓN CON EL CÓMIC.

“En Educación Artística se deben establecer unas pautas didácticas para ensalzar el aprendizaje artístico y la comprensión de la cultura visual. Hay una clara urgencia de educar a los niños y niñas para que sean capaces de construir un conocimiento crítico con el que comprender la realidad visual que les rodea y puedan vivir en ella” (Ramos Vallecillo ,2018, p.85).

Arnheim (1998) señala que la actividad artística es una forma de razonamiento en la que percibir y pensar trabajan de forma conjunta. “Una persona que pinta, escribe, compone o danza, piensa con sus sentidos” (p.11). Además, sostiene que en el reino de la imagería tiene lugar el pensamiento verdaderamente productivo y propone, de esta manera, superar el aislamiento y el abandono al que se condenan las artes en la sociedad

y la educación (p.11). Durante nuestro paso por el jardín de infancia, aprendemos viendo y manipulando, pero, al llegar a Educación Primaria, los sentidos pierden status educacional y el aprendizaje se basa en el estudio de palabras y números; las artes empiezan a tratarse como un entretenimiento y una distensión mental (p.16).

Acaso López-Bosch (2014) sostiene que hay que reivindicar la enseñanza de las artes y la cultura visual como un área relacionada con el conocimiento con el intelecto, con los procesos mentales y no solo con los manuales, con enseñar a ver y a hacer las cosas con la cabeza y con las manos y no solo enseñar a hacer con las manos.

Las artes contribuyen al desarrollo global del alumnado, desde la razón hasta la imaginación. de un ser humano dotado de razón e imaginación. Desde hace años, la falsa creencia de que las artes se basan únicamente en la percepción, dejando de lado el componente del pensamiento, ha derivado en su inclusión del currículum. Los educadores y los administradores deben comprender que éstas son el medio más poderoso para fortalecer el componente perceptual sin el cual el pensamiento productivo es imposible en cualquier campo de actividad (Arnheim, 1998, p.17).

Resulta sorprendente que en una sociedad de imágenes como la actual, en el ámbito escolar, nos encontremos con un arraigado pensamiento de cultura de palabras debido al cual se desprestigia el uso del cómic, relegándolo a un uso meramente dedicado al divertimento de los más jóvenes. McCloud (2007) señala que gran parte del desprestigio del medio como forma artística se encuentra en la confusión entre el cómic como “recipiente” y como vehículo de un contenido determinado. Posteriormente, refuta dicho argumento aportando su opinión sobre la evolución lectora desde la infancia hasta la adultez:

“Palabras e imágenes juntas se consideran, en el mejor de los casos, un entretenimiento para las masas; en el peor de ellos, un producto de burdo comercialismo. De niños, nuestros primeros libros tenían muchas ilustraciones y muy pocas palabras, porque así resultaba más fácil. Luego, al crecer, era de esperar que pasáramos a libros con mucho más texto y escasas ilustraciones...para llegar por fin a libros ‘de verdad’, que no tenían dibujos. O

tal vez, a no leer ningún libro, como por desgracia es el caso de hoy en día” (McCloud, 2007, p. 140).

Asimismo, en contraposición al anterior argumento de Brines Gandía (2012) al exponer las ventajas del cómic como recurso educativo: “Motiva a los alumnos por su fácil lectura y el humor”, Rey Cabero (2013) sostiene que este hecho es, sin embargo, un arma de doble filo, ya que de aquí provienen en gran parte sus limitaciones como medio dado que suele asumirse que los contenidos explotables en dicho campo literario son triviales o humorísticos y que las actividades están únicamente dirigidas a estudiantes jóvenes, derivando en que el uso de cómics en el aula se reduzca a paso o ejercicio intermedio motivador para pasar a una lectura más seria y profunda, esto es, se considera al cómic como una animación a la lectura de libros.

En definitiva, resulta evidente que la lectura de cómics se relega a una lectura por divertimento lo que conlleva el desprestigio de los cómics como recurso didáctico. El cómic puede servir para animar a la lectura en general, pero no debería constituir simplemente un ejercicio intermedio para pasar a leer literatura “de verdad” y excluir de esta forma al medio de la cultura (Rey Cabero, 2013).

A grandes rasgos, Aparici (1992) expone que, en todo relato literario, pueden observarse dos grandes niveles de articulación: el mensaje que se dice y el que subyace a éste, de manera implícita. Es decir, lo manifiesto y lo oculto. Además, expone que la utilización de diversos recursos didácticos en el aula no debe limitarse a la mera transmisión de contenidos o a la expresión por expresión misma, sino que debe entenderse como un proceso de carácter globalizador que implique:

- 1.- Una metodología con el fin de leer mensajes audiovisuales.
- 2.- Una metodología con el fin de lograr la expresión a través de los diferentes recursos didácticos.

2.5. MODELO SHAPE COMO METODOLOGÍA DE TRABAJO INTERDISCIPLINAR: ARTE Y LENGUA.

Año tras año, las materias comúnmente denominadas “de letras” como Historia, Lengua, Geografía, Filosofía, Plástica y Música, han ido perdiendo prestigio hasta llegar a considerarse “secundarias” en cuanto a la obtención de conocimientos que nos permitan adquirir habilidades y destrezas necesarias para nuestro desarrollo personal y profesional.

En este contexto, surge “SHAPE” (Social Science, Humanities and the Arts for People and the Economy), un nuevo nombre colectivo que abarca las materias mencionadas anteriormente.

Según las palabras de Julia Black, una de las promotoras de este término, en una entrevista con la revista *Quiero*: “Pensamos que esta es una mejor manera de articular el valor de las materias, lo que ofrecen y lo que hacen. La creación de un término que las abarca permite articular este discurso en un contexto más amplio” (Martín, 2020, párr. 4). A su vez, Black sostiene que el objetivo principal de la creación de “SHAPE” se basa en tratar de darle a dichas asignaturas el valor que tienen y el mismo reconocimiento que a las materias STEAM (Science, Technology, Engineering, arts and Mathematics). Lo interesante de este modelo “SHAPE”, es la importancia que se le atribuye a trabajar de manera interdisciplinar entre las materias SHAPE y STEAM (párr. 5).

Centrándonos en esta propuesta de trabajo interdisciplinar entre las materias SHAPE y STEAM surge la idea de este trabajo, a través del cual se busca revalorizar la introducción del arte en la educación como una herramienta pedagógica que permita la creación de proyectos conjuntos entre Educación Plástica y cualquier otra materia. Por ejemplo, la lectura de un determinado texto, haciendo referencia a destrezas que abarca el área de Lengua; y la realización de un dibujo que plasme lo comprendido tras su lectura, involucrando el área de Educación Plástica.

En relación con la idea anterior, María Ángeles López Fernández Cao ha creado la plataforma *#EducaciónNoSinArtes* reivindicando la inclusión del arte de manera interdisciplinar en el currículo de Educación Primaria. A través de esta plataforma,

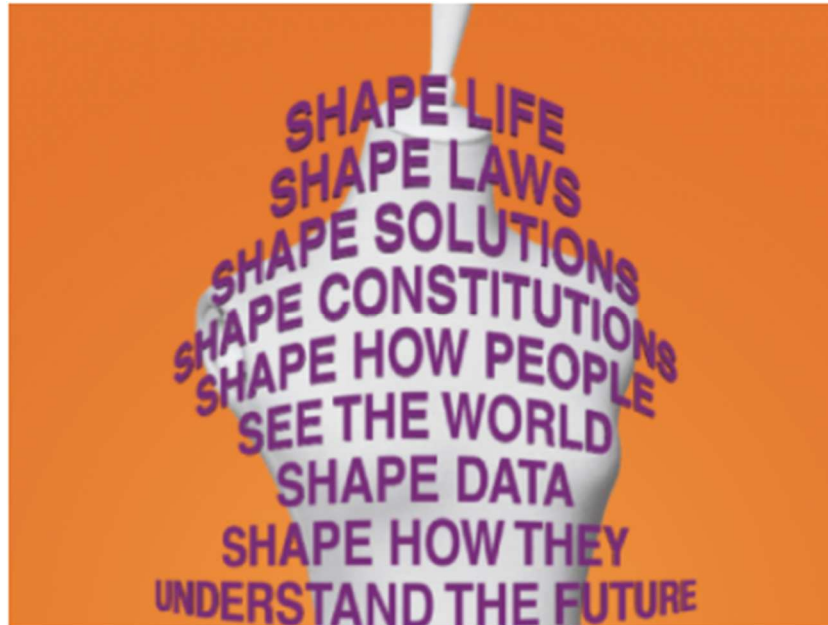
busca introducir el arte en el aula con proyectos vinculados a cualquier materia del currículo. Los procesos artísticos y de creación son una herramienta educativa transversal ya que generan experiencias que hacen que el alumnado se emocione, se sienta partícipe de su aprendizaje, observe, reflexione, se comunique con sus compañeros, imagine y tome decisiones. Además, el arte y la creatividad potencian la motivación y facilitan el aprendizaje. Esto es, precisamente, lo que necesita la educación (Riestra, 2020).

Pero ¿Qué nos aportan las asignaturas SHAPE? ¿Por qué deberían ser introducidas en el currículo de Educación Primaria de manera equitativa a las materias STEAM?, en la página oficial de SHAPE (s.f.) se expone de la siguiente manera:

- Las asignaturas SHAPE nos enseñan a comprender más profundamente el mundo que nos rodea y las personas que lo rodean.
- Nos ayudan a ser curiosos, creativos y empáticos.
- Nos ayudan a expresarnos a nosotros mismos, nuestro conocimiento y nuestras ideas de diferentes maneras.
- Nos enseñan a analizar, interpretar, crear, comunicar y colaborar con rigor, claridad y energía.

En definitiva, las materias SHAPE son “necesarias para la rehumanización de la sociedad” (Riestra, 2020). Por ello, es el momento de cambiar el paradigma educativo y darle un giro potenciando los valores que nos hacen humanos con el objetivo de construir un futuro mejor para las personas y para el medioambiente. Debemos darle a la educación plástica y visual el papel fundamental que tiene en la educación integral del alumnado.

Figura 12. *Shape*



Fuente: SHAPE (s.f.)

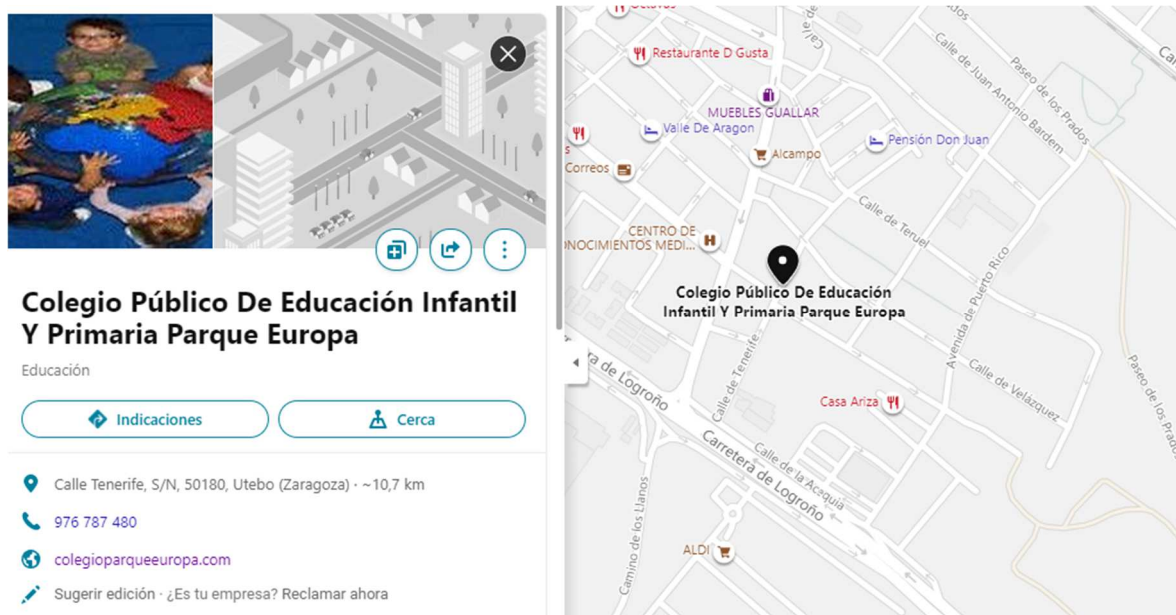
3. CONTEXTUALIZACIÓN DE LA PROPUESTA

3.1. CARACTERÍSTICAS DEL CENTRO

El **CEIP Bilingüe Parque Europa** se trata de un centro público de Educación Infantil y Educación Primaria ubicado en Utebo, una localidad semiurbana situada a 12 km. de Zaragoza, en la margen derecha del río Ebro.

A continuación, adjunto un plano de la localización del CEIP Parque Europa.

Figura 13. Localización CEIP Parque Europa.



Fuente: Google (s.f.)

El núcleo urbano está físicamente ubicado entre varios polígonos industriales en expansión. Posee Ayuntamiento propio con importantes recursos económicos, por lo que la localidad dispone de una importante infraestructura. Por todo ello hay una importante oferta de actividades culturales, artísticas y deportivas que se realizan a través del Ayuntamiento.

Desde el punto de vista socio – económico, la población del barrio pertenece en su mayoría, a la clase media/ baja con un potencial económico estable, con interés ante la educación. El alumnado está integrado fundamentalmente por población autóctona, aunque podemos encontrar algunos alumnos de origen europeo (fundamentalmente del

este); una minoría procedentes de países africanos, de países asiáticos y de países americanos (principalmente del sur).

El **C.E.I.P. “Parque Europa”** de Utebo, situado en la calle Tenerife s/n, abarca desde los 3 años (2º ciclo de Educación Infantil) hasta los 12 años (alumnos de 6º de Educación Primaria). Es un centro completo de doble vía, que en la actualidad cuenta con 6 unidades de Ed. Infantil y 12 de Ed. Primaria. Asimismo, el centro consta de 420 alumnos, 36 de estos, ACNEAEs. Dichos alumnos son atendidos por 3 maestras: 1/2 de Pedagogía Terapéutica y una de Audición y Lenguaje.

En cuanto a los recursos funcionales del centro, el CEIP Parque Europa cuenta con una asociación de padres y madres (AMPA) que colabora en la organización de actividades y establece buenas relaciones con el equipo directivo.

El colegio cuenta con un patio muy amplio en el que encontramos 4 campos de fútbol sala con canastas de baloncesto, situadas de manera transversal, además de un gimnasio bastante grande que cuenta con un Boulder, espalderas, un trapecio, una escalera y multitud de materiales deportivos (pelotas de todo tipo, churros, espadas de gomaespuma, aros, patines, sticks, esterillas, colchonetas de diferentes tipos, redes, petos, conos...).

Además, gracias a la cercanía al parque contiguo al centro, numerosas clases se realizan en zonas verdes, usando dicho parque como un recurso que forma parte del Plan de Innovación del centro basado, fundamentalmente, en llevar las aulas al exterior.

3.2. CARACTERÍSTICAS DEL ALUMNADO

La propuesta de intervención de dicho TFG se va a llevar a cabo en el aula de 3º A de Educación Primaria, segundo ciclo. Dicha aula consta de 22 alumnos, con un compendio de edades entre 7 y 9 años, en su mayoría todos de origen español menos una alumna procedente del Sahara.

El nivel socioeconómico del aula es medio y sus respectivas familias tienen un nivel de estudios superior a la Educación Secundaria Obligatoria y a la Formación

Profesional. Respecto a las características personales y familiares, no consta ningún caso de familia desestructurada ni problemas en el entorno familiar.

En cuanto a las confesiones religiosas de los alumnos, la gran mayoría son religiosos dado que, de los 22 alumnos de la clase, únicamente 8 cursan la asignatura de valores frente a 14 que cursan religión.

En lo referente al comportamiento, existe un buen clima de trabajo siendo respetuosos en todo momento tanto entre los alumnos como con los profesores. No existen problemas aparentes de conducta.

Por otro lado, el aula es muy variada a nivel cognitivo, hay alumnos que destacan por su alto nivel de comprensión y trabajo mientras otros alumnos tienen mayor dificultad en la realización de ciertas tareas.

La principal característica de la clase es la participación, pues todos los alumnos disfrutan compartiendo ideas, vivencias y anécdotas. Esto desemboca en un gran interés por aprender, investigar, descubrir nuevas experiencias y compartir conocimientos, lo que facilita la realización de cualquier actividad de forma satisfactoria y con un alto índice de participación e involucración, un aspecto muy importante a la hora de llevar a cabo este tipo de proyectos de aula.

Respecto a las características cognitivas y lingüísticas del alumnado son un grupo en el cuál existen diferentes ritmos de aprendizaje, se trata de un grupo muy heterogéneo, pero, no obstante, no encontramos ningún alumno con necesidades educativas especiales.

Los alumnos de 3º A cuentan con las siguientes características:

- **Características a nivel de desarrollo físico**, tienen todos los niños un peso y altura dentro de los percentiles establecidos dentro de la media sin tener ninguna dificultad aparente cómo puede ser la obesidad o extrema delgadez.
- **Características a nivel de desarrollo cognitivo**, tienen características similares a las anteriores, ya que todos los alumnos presentan características cognitivas parecidas. Por lo tanto, no existen diferencias significativas de desarrollo cognitivo entre los alumnos de 3º.
- **Características a nivel de desarrollo psicológico** se encuentran varios niños con una madurez por encima de los de su edad, siendo capaces de resolver problemas de manera autónoma y otros que, en ese sentido, cuentan con

dificultades y precisan de la ayuda de los profesores para solucionar las situaciones que se plantean.

Únicamente hay 2 alumnos con necesidades educativas especiales, ambos con adaptación curricular no significativa:

- Por un lado, la clase cuenta con una alumna procedente del Sahara, con dificultades de lenguaje dado que lleva en España 4 años. Shara está repitiendo este año. Dicha alumna destaca por su trabajo y pasión por aprender. Evoluciona muy rápidamente y tiene mucha capacidad de aprendizaje, aunque necesita adaptaciones curriculares no significativas.

La alumna necesita que la PT le apoye dentro de la clase para explicarle los enunciados, los ejercicios y todo lo que conste de parte teórica porque hay muchas palabras que no entiende su significado

- Por otro lado, se encuentra un alumno con hidrocefalia, un trastorno cuya principal característica es la acumulación excesiva de líquido cefalorraquídeo dentro del cráneo.

Debido a esto, el alumno tiene problemas en la comprensión de conceptos y a la hora de razonar, por lo tanto, su punto débil es el área de Matemáticas, necesitando apoyo de la maestra de PT, siempre dentro del aula y realiza las mismas actividades que sus compañeros.

En cuanto a los apoyos ordinarios siempre que es posible se realizan por el compañero de nivel facilitando así la coordinación del profesor de apoyo con el tutor. La mayor parte de ellos se realizan dentro del aula a los alumnos susceptibles de dicho apoyo dependiendo de las necesidades. Además, los apoyos son revisados y reorganizados en función de las informaciones obtenidas en las sesiones de evaluación.

Dado que las edades de nuestros alumnos están entre los 7-12 años, dentro de las etapas de desarrollo propuestas por Jean Piaget, estos se encuentran en la etapa de operaciones concretas, a la cual Piaget le atribuye las siguientes características:

- ❖ Comienzan a desarrollar las nociones de pensamiento organizado y racional.
- ❖ Marca el comienzo del pensamiento lógico.
- ❖ Adquieren nociones como la transitividad, la conservación o la reversibilidad.

4. PROPUESTA: PROYECTO DE AULA

A lo largo de esta sección del trabajo se expondrá todos los aspectos prácticos relacionados con la propuesta de intervención.

4.1 DESCRIPCIÓN DE LA METODOLOGÍA EMPLEADA

La metodología empleada en el presente proyecto de aula es el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP). La metodología del Aprendizaje Basado en Proyectos otorga al alumno todo el protagonismo, desarrollando un papel activo y siendo el responsable de su propio aprendizaje mientras el docente asume el rol de guía de dicho proceso.

Basándonos en las ideas de Ramos Vallecillo (2018), se debe dar especial importancia al desarrollo competencial del alumnado, generando una serie de proyectos que inciten a la observación, la investigación, el diálogo, la reflexión y el juego. De esta forma, los niños aprenden cuando encuentran sentido en lo aprendido, pudiendo construir significados funcionales y estables en torno a los contenidos desarrollados en el currículum escolar. Es así como el alumno logra estructurar y organizar el aprendizaje.

Tomando como referencia la categorización de los proyectos de Kilpatrick (1925), el presente proyecto de aula se centra en los proyectos de creación. Caeiro (2018) sostiene que la creación es un marco proyectivo, no es un instante de un proceso ni un resultado, y como tal, aporta al alumno una vivencia única y valiosa a la formación escolar. Por lo tanto, el Aprendizaje Basado en la creación prioriza la adquisición y construcción de conocimientos que tengan un verdadero significado para el alumno.

La presente propuesta de intervención busca diseñar experiencias positivas que permitan el desarrollo competencial del alumnado y la significación de los contenidos curriculares. De este modo, a partir de la mezcla del modelo *shape* y la metodología ABC, se ha creado un proyecto basado en la creación que involucra al área de Lengua Castellana y al área de Educación Plástica y visual; revalorizando lo fructífero de

trabajar de manera interdisciplinar a través de un proyecto basado en actividades de creación que usan como herramienta activa, el cómic.

Cabe destacar que el Aprendizaje Basado en la Creación (ABC) proporciona al alumno una serie de aprendizajes que resultan más significativos que los métodos tradicionales en los que el alumno no tiene un papel activo dado que “La creación es un acto en el tiempo que incorpora, entre otras cosas, momentos de creatividad, innovación e investigación” (Caeiro, 2018, p.7).

Lo interesante, como señala Vigotsky (1999, cómo se citó en Murillo Ligorred, 2018), no es crear artistas sino educar y promocionar la creación, estimulando el interés por los juegos inocentes, los cuentos fantásticos y las narraciones en la edad temprana.

4.2 DESCRIPCIÓN DEL PROYECTO

La presente propuesta consiste en un proyecto configurado por una serie de actividades de creación a través de las cuales se pretende constatar los recursos que puede aportar el cómic a la educación en el aula de Educación Primaria, centrando dicho interés en el incremento de la comprensión de narrativas textuales al estimular el pensamiento visual. Presentando dicho pensamiento como una destreza fundamental para lograr el desarrollo integral del alumnado.

Se busca aunar en un proyecto de aula varios aspectos fundamentales en el proceso de aprendizaje: las relaciones interpersonales, la creatividad, el pensamiento visual, la comprensión lectora, la expresión escrita y la enseñanza de valores. Dichos aspectos se trabajan usando el cómic como recurso educativo en todas las actividades propuestas, siendo la gran mayoría de los recursos usados en el proyecto son de creación propia.

Con las siguientes actividades se pretende lograr dichos objetivos mediante tareas cooperativas e individuales tanto de creación como de interpretación de cómics, destacando la importancia de la puesta en práctica de este tipo de actividades en el aula de Educación Primaria y, consecutivamente, tratando de dar visibilidad a la Educación Plástica y Visual.

Cabe destacar, la unión del cómic como recurso didáctico y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) mencionados por el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PUND, 2021), dado que todas las actividades a desarrollar en este proyecto están basadas en el trabajo de uno o varios ODS, centrándose en el trabajo de los siguientes ODS:

- Objetivo 12: Producción y consumo responsable.
- Objetivo 13: Acción por el clima.
- Objetivo 14: Vida submarina.
- Objetivo 15: Vida de ecosistemas terrestres.

De esta manera, los alumnos aprenden y reflexionan sobre cuestiones medioambientales mientras se divierten y estimulan su creatividad.

4.2.1 TÍTULO

“TIERRA, ¿NECESITAS NUESTRA AYUDA?”

4.2.2 SECUENCIACIÓN DE LOS OBJETIVOS

En esta sección se establecen los objetivos que se busca que logren los alumnos una vez finalizada la propuesta de intervención docente. Asimismo, estos objetivos son de utilidad para marcar las metas que se quieren alcanzar y, además, poder conducir mejor el proceso de enseñanza-aprendizaje con el fin de lograr dichos objetivos.

Todos ellos están relacionados con los contenidos propuestos y han de ajustarse a la realidad del grupo de alumnos que componen el aula. Con el desarrollo de esta Propuesta de Intervención se pretende lograr la consecución de los siguientes objetivos. Tanto los objetivos de la etapa de Educación Primaria como los del área de Educación Artística y literatura, se encuentran recogidos en el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de Educación Primaria.

Finalmente, se exponen los objetivos específicos de dicha Propuesta de Intervención.

4.2.2.1. OBJETIVOS GENERALES DE ETAPA.

La Educación Primaria contribuirá a desarrollar en los niños/as las capacidades que les permitan:

a) “Conocer y apreciar los valores y las normas de convivencia, aprender a obrar de acuerdo con ellas, prepararse para el ejercicio activo de la ciudadanía y respetar los derechos humanos, así como el pluralismo propio de una sociedad democrática”.

b) “Desarrollar hábitos de trabajo individual y de equipo, de esfuerzo y de responsabilidad en el estudio, así como actitudes de confianza en sí mismo, sentido crítico, iniciativa personal, curiosidad, interés y creatividad en el aprendizaje, y espíritu emprendedor”.

e) “Conocer y utilizar de manera apropiada la lengua castellana”.

j) “Utilizar diferentes representaciones y expresiones artísticas e iniciarse en la construcción de propuestas visuales y audiovisuales”.

4.2.2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS DE ÁREA.

La enseñanza de Educación Artística en la etapa de Educación Primaria tiene como objetivo el desarrollo de las siguientes capacidades:

- **Obj.EA5.** Explorar, conocer, elaborar y manejar materiales e instrumentos básicos de los lenguajes artísticos y adquirir códigos y técnicas específicas a través de la expresión espontánea y analítica, desarrollada por medio de la audición activa, la voz, el gesto, los instrumentos, el lenguaje corporal y el visual y plástico, para utilizarlos con fines expresivos, comunicativos y lúdicos.
- **Obj.EA11.** Realizar producciones artísticas de forma cooperativa, combinando e integrando diferentes técnicas con una actitud responsable, asumiendo distintas funciones, demostrando una actitud de iniciativa personal y colaborando en la resolución de los problemas que se presenten para conseguir un producto final satisfactorio.

4.2.2.3. OBJETIVOS DIDÁCTICOS.

A partir de los objetivos generales de etapa y específicos de área, se elaboran una serie de objetivos didácticos que se pretenden alcanzar con dicha propuesta de intervención:

- 1) Estimular el pensamiento visual.
- 2) Conocer e identificar la estructura básica del cómic y sus elementos.
- 3) Acercar a los alumnos al conocimiento de las características principales de dicho género.
- 4) Generar sus propias historias.
- 5) Fomentar el interés por la lectura a partir de los cómics.
- 6) Adquirir técnicas de trabajo individual y en equipo.
- 7) Desarrollar la creatividad y la imaginación a través de actividades de creación.

4.2.3 CONTENIDOS

El contenido de enseñanza según el Real decreto 126/2014, de 28 de febrero, puede definirse como el “conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes que contribuyen al logro de los objetivos de cada enseñanza y etapa educativa y a la adquisición de competencias”.

Los bloques de contenidos del área de Educación Artística (Educación Plástica) que intervienen en este trabajo son:

- BLOQUE 1: Educación Audiovisual.

- BLOQUE 2: Expresión Artística.

Para la planificación de los contenidos de esta propuesta de intervención se han tenido en cuenta los contenidos para 3º de Educación Primaria recogidos en la Orden ECD/850/2016 de 29 de julio que modifica la Orden de 16 de junio de 2014, siendo trabajados en dicha propuesta los siguientes:

BLOQUE 1: Educación Audiovisual.

- Observación de los materiales y elementos empleados en las obras plásticas.
- Establecimiento de un orden o pauta para seguir el procedimiento de observación.
- Interpretación de la información que proporcionan las imágenes en el contexto social como rótulos, vallas publicitarias, iconos, signos, o logos y elaboración de creaciones propias.
- Narración de historias a través de la imagen combinada con textos: el cómic.
- Valoración del contenido informativo que las imágenes proporcionan.

BLOQUE 2: Expresión Artística.

- Elaboración, individual o en grupo, con fines expresivos.
- Respeto por las normas y reparto de tareas que, en su caso, el grupo establezca.

4.2.4 CONTRIBUCIÓN DEL CÓMIC A LAS COMPETENCIAS CLAVE

Tomando como referencia las competencias clave del currículo que establece el Real decreto 126/2014, de 28 de febrero, en esta propuesta de intervención se trabajan de manera directa las siguientes:

- **Competencia de sentido de iniciativa y espíritu emprendedor.** Esta competencia se ve reflejada a través de la creación de un cómic propio, indagando en la información que nos sugiere una imagen, imaginando y planificando ese proceso de creación.
- **Competencia aprender a aprender.** Dicha competencia se trabaja a partir de la observación de las imágenes propuestas, desarrollando esa capacidad de observación, de ir más allá de lo visible, ser capaz de profundizar en lo que vemos y extraer la información relevante. Por lo tanto, el alumno debe ser capaz de establecer un protocolo de indagación y planificación. Además, dicha competencia se manifiesta en el saber realizar una reflexión de la práctica y del comportamiento a la hora de autoevaluar el propio trabajo.
- **Competencia social y cívica.** Esta competencia se desarrolla a través de las actividades cooperativas propuestas, respetando las opiniones de los

compañeros, los cargos de trabajo establecidos, los turnos de palabra y los diferentes ritmos de trabajo.

- **Competencia en comunicación lingüística.** Es obvio que esta competencia se vea reflejada porque el cómic tiene una gran relación con el lenguaje a través de la expresión escrita mediante bocadillos y/o cartelas; así como en las diferentes actividades de lectura de textos narrativos.

4.2.5 FASES, SECUENCIACIÓN Y CRONOGRAMA

4.2.5.1. FASES DEL PROYECTO

La propuesta de secuencia didáctica llevada a cabo con el grupo de 3º A de Educación Primaria del CEIP Parque Europa, consta de 3 fases:

- Evaluación inicial del alumnado.

En esta fase se contextualiza el objeto de estudio para poder establecer un punto de partida de la progresión de aprendizaje e individualizar la propuesta de intervención a las singularidades del grupo-aula.

Una vez realizada la prueba diagnóstica se encontraron diferentes características destacables, como:

- Puesta en práctica del Proyecto planteado “Tierra, ¿necesitas nuestra ayuda?”.

Durante esta segunda fase, se introduce al alumnado en los aspectos formales más importantes del cómic, esenciales para la realización de un cómic propio tanto de la imagen como del texto que acompaña a las viñetas.

Por otro lado, se llevan a cabo una serie de actividades dedicadas a desarrollar habilidades de comprensión visual a través del uso del cómic como herramienta principal. Además, dichas actividades están encaminadas a potenciar su imaginación, creatividad, comprensión lectora, expresión escrita y, llegando incluso, a ser un recurso

que les permite expresar su forma de ver la vida, dado que no todo el mundo vemos un texto icónico de la misma manera.

- Evaluación

Esta tercera y última fase consta de una prueba de evaluación con el fin de constatar si la comprensión lectora del alumnado ha mejorado tras el proyecto.

4.2.5.2. SECUENCIACIÓN DE LAS ACTIVIDADES

En este apartado se recoge la secuenciación de las actividades que componen el Proyecto, así como una breve descripción de estas.

Tabla 1.

Secuenciación de las actividades realizadas

| | |
|---------------------|---|
| Sesión 1 | <i>Prueba diagnóstica</i> |
| Sesión 2 | <i>Ordenamos nuestras ideas:</i> Actividad cooperativa de secuenciación de viñetas y narración de una historia. |
| Sesión 3 | <i>Customizamos nuestra historia:</i> Actividad al aire libre de creación de viñetas con cartelas, bocadillos y onomatopeyas. |
| Sesión 4 | <i>Creación del pre y post viñeta:</i> Dibujar una viñeta anterior y posterior a partir de una dada. |
| Sesión 5 Y 6 | <i>Elaboración de un cómic:</i> Realizar un cómic a partir de una historia dada. |
| Sesión 7 | <i>Prueba final</i> |

Nota. Elaboración propia.

4.2.5.3. CRONOGRAMA

El Proyecto consta de 7 sesiones en total, repartidas en 7 días. Cada semana tendrán 2 horas dedicadas a este proyecto. Por tanto, la duración de la unidad didáctica será de 3 semanas. A continuación, se expone el horario que sigue la clase de 3º A:

Tabla 2.

Horario escolar 3º A

| | Lunes | Martes | Miércoles | Jueves | Viernes |
|--------------------|--------------------|------------------|--------------------|---------------|-------------------|
| 9-10:30 | LENGUA | Matemáticas | Inglés | Música | Inglés |
| 10:30-12 | Matemáticas | Religión/Valores | LENGUA | E.F. | LENGUA |
| 12:00-12:30 | R E C R E O | | | | |
| 12:30-14:00 | Arts | E.F. | Ciencias Naturales | Matemáticas | Ciencias Sociales |

Nota. Elaboración propia.

Este Proyecto de aula está ubicado en el Segundo Trimestre, y su extensión abarca desde el 5 de abril de 2021 hasta el 26 de abril de 2021.

Se ha de puntualizar que se han llevado a cabo en el horario de Lengua Castellana al tratarse de actividades interdisciplinares entre el área de Lengua Castellana y Educación Plástica.

De esta forma, las 7 sesiones que se plantean quedan distribuidas de la siguiente manera:

Tabla 3.*Temporalización de las sesiones*

| | | |
|-----------------|----------|------------|
| Sesión 1 | 5 Abril | 20 minutos |
| Sesión 2 | 8 Abril | 90 minutos |
| Sesión 3 | 12 Abril | 90 minutos |
| Sesión 4 | 15 Abril | 90 minutos |
| Sesión 5 | 19 Abril | 90 minutos |
| Sesión 6 | 22 Abril | 90 minutos |
| Sesión 7 | 26 Abril | 20 minutos |

Nota. Elaboración propia.

4.2.6 PLANIFICACIÓN DE LAS ACTIVIDADES

Esta estrategia didáctica, basada en un proyecto de aula, se llevará a cabo a través del diseño de 4 actividades que tienen como soporte el cómic, las cuales van aumentando el grado de complejidad en base a los objetivos deseados.

Previamente, antes de comenzar las actividades propuestas para el Proyecto titulado “Tierra, ¿necesitas nuestra ayuda?”, se realizará a los estudiantes una prueba diagnóstica inicial para conocer el punto de partida de los alumnos. De igual manera, al finalizar, se realizará otra prueba muy similar a la inicial para constatar los resultados obtenidos tras las actividades de la propuesta de intervención y poder corroborar su efectividad en el aprendizaje.

Por otro lado, las actividades tendrán una duración de una a dos sesiones, dependiendo de la complejidad.

Comienzo señalando un calendario de actuación en el aula para luego proceder a desarrollarlas y explicarlas de modo individual.

Tabla 4.

Planificación de las actividades

| <i># de actividad</i> | Destrezas a desarrollar | Título de la actividad | Objetivo | Actividad a realizar, número de sesión y duración* |
|-----------------------|--|--|--|--|
| 1 | Lógica visual, pensamiento visual y expresión escrita. | <i>“Ordenamos nuestras ideas”</i> | Incentivar el razonamiento lógico de los alumnos, aportándoles una serie de viñetas de las que puedan extraer información. | Sesión 2- 90 minutos Secuenciar una serie de viñetas y escribir la historia que narran dichas viñetas. |
| 2 | Pensamiento visual, creatividad y expresión escrita. | <i>“Customizamos nuestra historia”</i> | Desarrollar la creatividad y el pensamiento visual a través de una actividad abierta sin un patrón de ejecución que les permita expresarse de forma escrita y crear su propia composición artística. | Sesión 3- 90 minutos Crear una historia, a partir de 4 imágenes dadas, pudiendo poner a gusto de cada grupo los bocadillos, onomatopeyas y cartelas. |
| 3 | Pensamiento visual y creatividad. | <i>“Creación del pre y post viñeta”</i> | Potenciar el pensamiento visual y la capacidad de indagación a partir de la información que se puede extraer de una imagen. | Sesión 4- 90 minutos A partir de una viñeta dada, dibujar la viñeta anterior y la posterior. |

| | | | | |
|---|-----------------------------------|---|---|--|
| 4 | Pensamiento visual y creatividad. | <i>“Elaboración de un cómic”</i> | Profundizar en la creación artística y la creatividad sin abandonar el objetivo de potenciar el pensamiento visual. | Sesión 5- 90 minutos Sesión 6- 90 minutos Elaboración de un cómic a partir de un texto narrativo dado. |
|---|-----------------------------------|---|---|--|

Nota. Elaboración propia.

*La duración puede variar, dependiendo de la fluidez con la que se vaya desarrollando la actividad.

ACTIVIDAD 1: “Ordenamos nuestras ideas”

DESTREZAS: Lógica visual, pensamiento visual y expresión escrita.

DURACIÓN: 90 minutos.

OBJETIVO: Incentivar el razonamiento lógico de los alumnos, aportándoles una serie de viñetas de las que puedan extraer información.

RECURSOS: Viñetas plastificadas de elaboración propia, folios. (Véase **Anexo I**)

ODS A TRABAJAR: N.º 15 “Vida de ecosistemas terrestres”.

PLANTEAMIENTO:

Al tratarse de la primera actividad del proyecto, se comienza realizando una introducción sobre el cómic, tratando los siguientes puntos:

- ¿Qué es el cómic?
- Elementos del cómic: viñeta, bocadillo, cartela y onomatopeya.
- Lenguaje del cómic.
- Visualización de un vídeo que puede verse en

<https://www.youtube.com/watch?v=xG902ElBqFs>.

Tras haber introducido a los alumnos en el cómic, se procede a llevar a cabo la parte práctica y principal de la actividad en la que los alumnos son los protagonistas.

La práctica comienza poniendo la clase en una nueva disposición: se colocan las mesas agrupadas de cuatro en cuatro y se organiza la clase en 5 grupos. Cada equipo se puede organizar como quiera, estableciendo los siguientes **cargos**:

1. **Secretario:** encargado de realizar las anotaciones en el cuaderno de laboratorio.
2. **Material:** encargado de manejar el material de cada estación para poder mezclar y separar los materiales.
3. **Portavoz:** encargado de comentar en voz alta las respuestas cuándo la profesora lo indique.
4. **Animadores:** encargados de mantener el orden en el equipo.

**Dicha organización grupal se mantiene durante todas las actividades cooperativas.*

La función del profesor se limita a **guía del aprendizaje**; es decir, interviene cuando se requiera, para orientar al grupo hacia la respuesta correcta y dar indicaciones para ir encaminando su proceso de aprendizaje.

Una vez establecida la organización grupal y del aula, la actividad comienza repartiendo a cada equipo las 12 viñetas, desordenadas y recortadas, del cómic propuesto.

La actividad consta de dos partes diferenciadas:

1. Ordenación lógica de las viñetas

Esas 12 viñetas constan una historia, por tanto, a través de la lectura de cada viñeta deben secuenciarlas de manera lógica. Cabe destacar que, para la comprensión de las viñetas, no es necesario ningún texto, solamente la imagen. En esta actividad a parte de usar la lógica, es muy importante respetar los turnos de palabra y ordenar las

viñetas de forma conjunta a través del diálogo y el razonamiento, poniéndose de acuerdo entre todos los componentes del grupo.

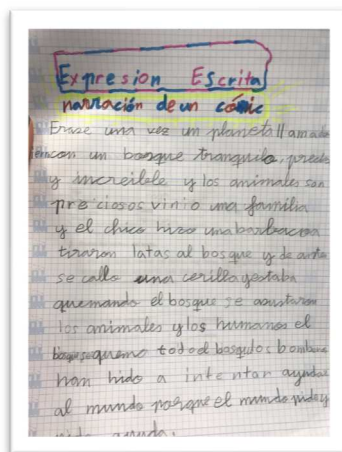
2. *Narración individual de la historia*

Tras resolver cómo es el orden lógico de la historia, los alumnos deben escribir, de manera individual, la historia narrada por el cómic dado.

Figura 14 y 15. *Actividad ordenamos nuestras ideas.*



Figura 16. *Narración individual de la historia.*



La actividad concluye con una diana de autoevaluación que tienen rellenar los alumnos acerca de su trabajo en la actividad, adjunta en el **Anexo VII**.

ACTIVIDAD 2: “Customizamos nuestra historia”

DESTREZAS: Pensamiento visual, creatividad, expresión escrita y expresión oral.

DURACIÓN: 90 minutos.

OBJETIVO: Desarrollar la creatividad y el pensamiento visual a través de una actividad abierta sin un patrón de ejecución que les permita expresarse de forma escrita y crear su propia composición artística.

RECURSOS: 4 viñetas extraídas del libro infantil “Wangari y los árboles de la paz”, 4 cartelas escritas, bocadillos en blanco de todo tipo (susurro, grito, pensamiento, normal) y variedad de onomatopeyas y líneas cinéticas. (Véase **Anexo II y III**)

**Todo el material se encuentra debidamente recortado.*

ODS A TRABAJAR:

- N.º 12 “Producción y consumo responsable”
- N.º 15 “Vida de ecosistemas terrestres”

PLANTEAMIENTO:

En primera instancia, cabe destacar que esta actividad se realiza al aire libre, en las mesas de Picnic que forman parte de los espacios verdes del CEIP Parque Europa. En esta segunda actividad, al tratarse de una actividad cooperativa, los alumnos se encuentran en las mismas agrupaciones que en la anterior. Cada equipo de trabajo se coloca en una mesa de Picnic, en la mesa tienen una cartulina de tamaño DIN A3 y un sobre que contiene los materiales que aparecen en el **Anexo III**.

Cada equipo de trabajo debe ponerse de acuerdo para interpretar dichas viñetas, establecer un orden secuencial en la cartulina, titular la historia, adjuntar a cada viñeta su debida cartela y, de manera libre y creativa, diseñar cada viñeta cómo deseen usando los bocadillos, las onomatopeyas o dibujando.

Posteriormente, cada equipo expone su historia al resto de compañeros.

Por último, cada alumno rellena la diana de autoevaluación acerca de su comportamiento y trabajo en la actividad.

Una vez finalizada la actividad, colocamos los trabajos realizados en el pasillo para compartirlo con el resto de la comunidad educativa.

Figura 17, 18, 19, 20. *Actividad al aire libre “Customizamos nuestra historia”.*



ACTIVIDAD 3: “Creación del pre y post viñeta”

DESTREZAS: Pensamiento visual y creatividad.

DURACIÓN: 90 minutos.

OBJETIVO: Potenciar el pensamiento visual y la capacidad de indagación a partir de la información que se puede extraer de una imagen.

RECURSOS: Viñeta de elaboración propia y folios. (Véase en **Anexo IV**)

ODS A TRABAJAR:

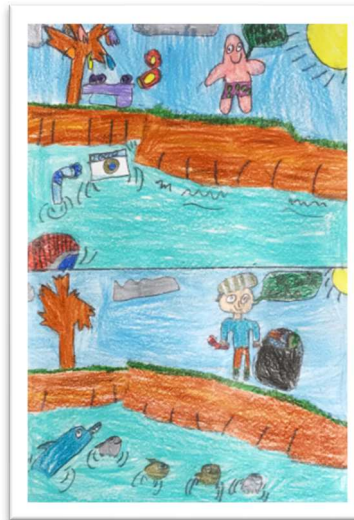
- N.º 12 “Producción y consumo responsable”
- N.º 14 “Vida Submarina”

PLANTEAMIENTO:

Esta actividad se realiza de manera individual, consiste en la creación de una viñeta anterior y una viñeta posterior a la presentada en el **Anexo IV**.

Se les muestra a los alumnos una viñeta y ellos tienen que suponer qué creen que ha ocurrido antes y qué ocurrirá después, y plasmarlo en dos viñetas.

Figura 21, 22, 23, 24. Actividad “Creación del pre y post viñeta”.



ACTIVIDAD 4: “Elaboración de un cómic”

DESTREZAS: Pensamiento visual y creatividad.

DURACIÓN: 90 minutos.

OBJETIVO: Profundizar en la creación artística y la creatividad sin abandonar el objetivo de potenciar el pensamiento visual.

RECURSOS: Ficha con la historia “El llanto del planeta” de elaboración propia. (Véase **Anexo V**)

ODS A TRABAJAR:

- N.º 12 “Producción y consumo responsable”
- N.º 14 “Vida Submarina”

PLANTEAMIENTO:

En esta última actividad del Proyecto, se les pide a los alumnos que elaboren su propio cómic, de manera individual.

Para ello, se les entrega la historia adjunta en el **Anexo V**, basada en los ODS “Vida Submarina” y “Producción y consumo responsable”, a partir de la cual deben elaborar un cómic de 6 viñetas.

Como hay alumnos que les cuesta más estimular su creatividad, se proyectará en la pizarra 3 flashcards: una fuente, Pedro y un pez, con la finalidad de que tengan un patrón en el que fijarse. (Véase **Anexo VI**)

Figura 25, 26, 27, 28. Actividad elaboración de un cómic.



4.2.7 RECURSOS Y MATERIALES

La Tabla 5 muestra, a continuación, los recursos necesarios para llevar a cabo la puesta en práctica de esta propuesta de intervención.

Tabla 5.

Recursos

RECURSOS HUMANOS

- Docente.
- Alumnos de 3º A de Educación Primaria.

RECURSOS MATERIALES

- Cómics, de elaboración propia.
- Prueba diagnóstica inicial.
- Prueba diagnóstica final.
- Utensilios de dibujo: papel DIN-A4, lápiz, regla, goma, pinturas de colores, rotuladores de colores.
- Pegamento, tijeras.
- Cartulinas DIN-A2.
- Pizarra Digital Interactiva (PDI) o proyector.

RECURSOS ECONÓMICOS

- Para llevar a cabo este proyecto se cuenta con los recursos económicos que puedan aportar las familias de los alumnos y el centro educativo.

ESPACIOS

- Se utilizará el aula habitual y la zona de Picnic del patio.

Nota. Elaboración propia.

4.2.8 ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

En este caso, debido a la idiosincrasia del aula, no se requieren adaptaciones en las actividades, pero podrían ser llevadas a cabo por alumnado ACNEAE dado que se trata de actividades muy abiertas sin requerimiento de resultados específicos, únicamente se busca la estimulación del pensamiento visual.

4.2.9 RESULTADOS

En este apartado se va a presentar los resultados que se han obtenido tras aplicar la propuesta de intervención con el propósito de dar respuesta al objetivo planteado en este estudio.

Tal y como ya se ha indicado al inicio del presente TFG, el objetivo principal de esta propuesta de intervención se centra en analizar si a través de la implementación de una serie de actividades de creación basadas en el cómic se consigue estimular el pensamiento visual en el alumnado.

Con la finalidad de corroborar los resultados obtenidos tras la implementación del proyecto, se han realizado dos gráficos que recogen los resultados obtenidos en la prueba diagnóstica inicial, realizada antes de comenzar las actividades del proyecto; y en la prueba final, llevada a cabo al finalizar estas.

Basándonos en dichas pruebas, si los resultados obtenidos en cada ítem en la segunda prueba superan los resultados obtenidos en la primera prueba, la propuesta de intervención resulta satisfactoria.

Las pruebas diagnósticas se basan en los siguientes aspectos:

Tabla 6.

Rúbrica de evaluación de la prueba diagnóstica

| Rúbrica de evaluación de la Prueba Diagnóstica | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
|---|----------|----------|----------|----------|----------|
| Asocia la imagen con su descripción escrita. | | | | | |
| Reconoce descripciones cortas sobre personajes, lugares y acciones conocidas. | | | | | |
| Identifica las acciones en una secuencia corta de eventos. | | | | | |
| Reconoce en un texto corto narrativo aspectos como ¿qué?, ¿quién?, ¿cuándo? y ¿dónde? | | | | | |

Nota. Elaboración propia.

**Cada ítem de la rúbrica corresponde a una pregunta de la prueba, siguiendo ambas el mismo formato, pero variando el contenido. Ambas pruebas diagnósticas aparecen adjuntas en el Anexo IX y X.*

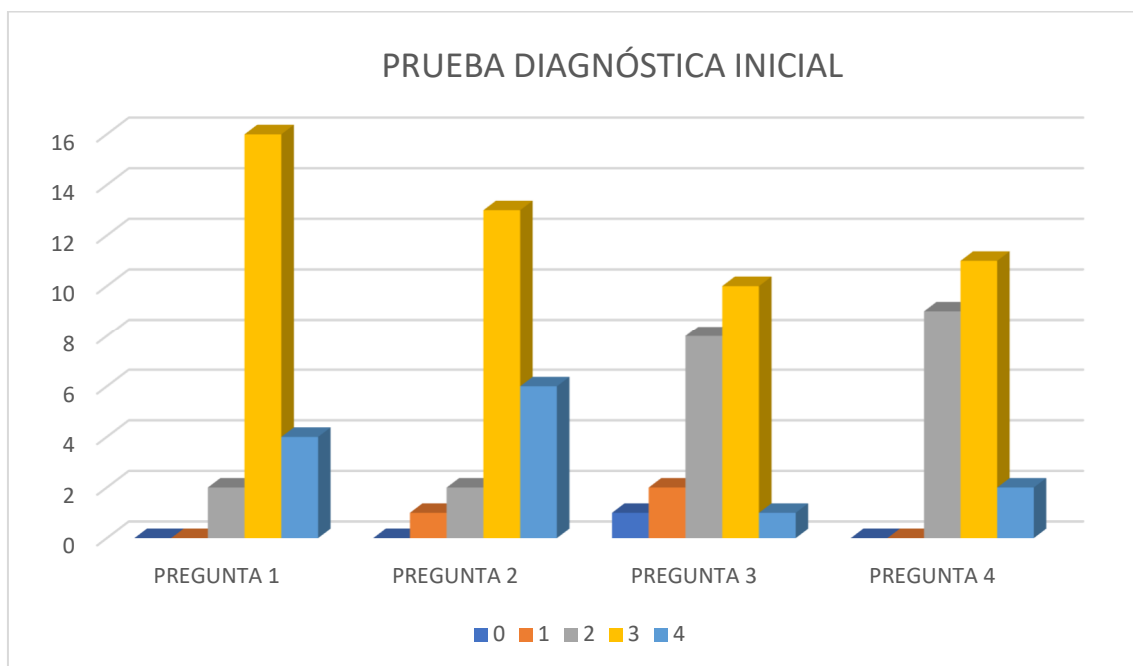
Los gráficos muestran los valores obtenidos en cada una de las 4 preguntas que constituyen la prueba, teniendo cada pregunta 4 sub-preguntas de las cuales se sacan los 4 niveles de puntuación:

- **0:** acierta 0 de 4
- **1:** acierta 1 de 4
- **2:** acierta 2 de 4
- **3:** acierta 3 de 4
- **4:** acierta 4 de 4

De este modo, los resultados obtenidos han sido los siguientes:

Figura 29.

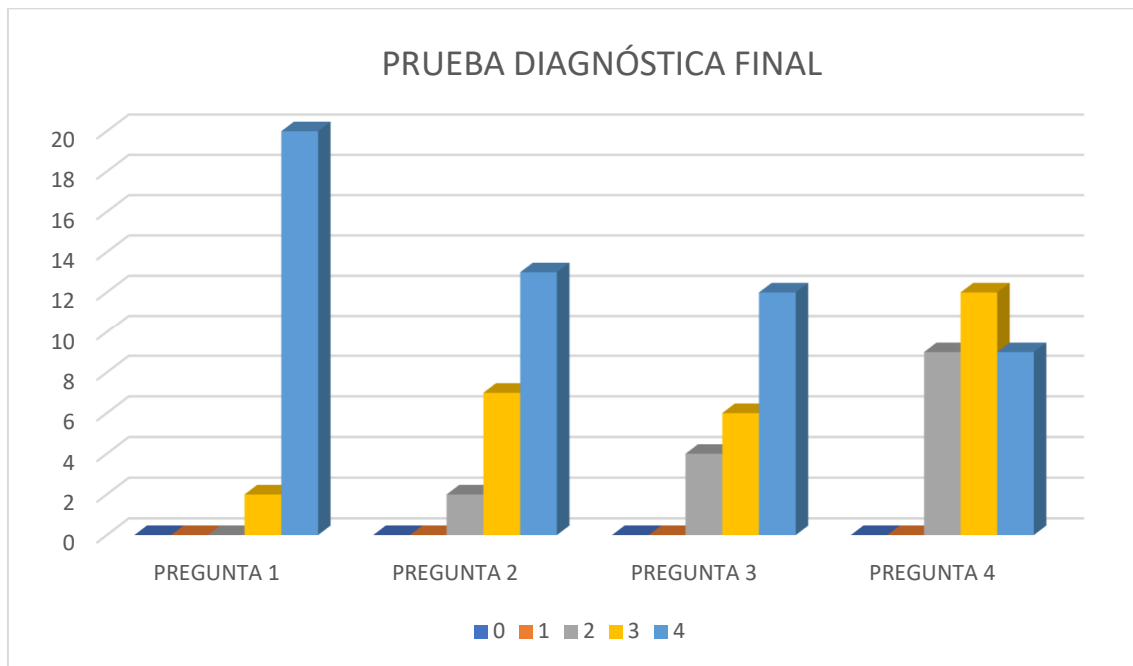
Prueba diagnóstica inicial



Nota. El gráfico representa los resultados obtenidos en la prueba diagnóstica inicial, por lo que podemos apreciar que lo más común es obtener 3 aciertos.

Figura 30.

Prueba diagnóstica final



Nota. El gráfico representa los resultados obtenidos en la prueba diagnóstica final, por lo que podemos apreciar que lo más común es obtener 4 aciertos.

En base a estos resultados obtenidos, se puede apreciar que los alumnos han logrado alcanzar mejores resultados, en general, que al inicio del Proyecto.

4.2.10 EVALUACIÓN DE LAS ACTIVIDADES

4.2.10.1. CRITERIOS DE EVALUACIÓN

Tabla 7.

Criterios de evaluación

| BLOQUE DE CONTENIDOS | CRITERIOS DE EVALUACIÓN | ESTÁNDAR DE APRENDIZAJE EVALUABLE | INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN | % |
|---|---|--|--------------------------------|-----|
| BLOQUE 1: Educación Audiovisual. | Crit.EA.PL.1.2. Analizar e interpretar con ayuda del profesor las imágenes fijas y en movimiento en sus contextos culturales, con especial atención a las manifestaciones artísticas de la Comunidad Autónoma de Aragón, siendo capaz de elaborar imágenes sencillas nuevas a partir de lo observado. | Est.EA.PL.1.2.6. Relata una historia en diferentes viñetas con imágenes y textos. | Rúbrica de evaluación | 60% |
| BLOQUE 2: Expresión Artística | Crit.EA.PL.2.3. Realizar producciones plásticas, | Est.EA.PL.2.3.1. Utiliza técnicas sencillas del dibujo para sus creaciones | Diana de autoevaluación grupal | 40% |

| | | | | |
|--|--|--|--|--|
| | individualmente y en grupo, siguiendo pautas elementales del proceso creativo. | utilizando los materiales de manera adecuada, cuidando el material y el espacio de uso. | | |
| | | Est.EA.PL.2.3.2. Realiza pequeñas producciones en grupo respetando y valorando el trabajo de los demás. | | |

Nota. Orden ECD/850/2016, de 29 de julio y elaboración propia.

4.2.10.2. INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN Y CRITERIOS DE CALIFICACIÓN

En primer lugar, he de destacar que la evaluación de las actividades del proyecto se centra, por un lado, en el componente actitudinal y por otro lado, en la creación final de un cómic.

De esta manera, se establecen los siguientes dos momentos de evaluación:

- ***Momento 1 de la evaluación: diana de autoevaluación (sesión 2 y 3)***

Planteamiento: se trata de una forma de autoevaluar la participación individual de cada alumno en el grupo de trabajo. Se evalúa la aportación al grupo, el respeto a las ideas, el interés en la actividad y su satisfacción a cerca de su trabajo. De esta manera, se evalúa el **Bloque 2: “Expresión artística”**.

Diana de autoevaluación adjunta en anexos (**Anexo VII**).

- **Momento 2: rúbrica de evaluación (sesión 5, 6)**

Planteamiento: es una herramienta de evaluación propia del docente, los alumnos no tienen acceso a ella. Se realiza de manera individual a cada alumno para evaluar el cómic elaborado durante las sesiones 5 y 6. Se evalúan aspectos como la creatividad u originalidad, el orden lógico de la historia, el diseño de las viñetas, el uso de los distintos elementos del cómic o el color.

A través de este instrumento se evalúa el estándar de aprendizaje perteneciente al **Bloque 1: “Educación Audiovisual”**.

Rúbrica de evaluación adjunta en anexos (**Anexo VIII**).

Tabla 8.

Instrumentos de evaluación

| INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN | CRITERIOS DE CALIFICACIÓN | INDICADORES DE LOGRO | % |
|---------------------------------------|--|---|------------|
| Rúbrica de evaluación | -Realizar un cómic usando los diferentes elementos que lo componen: bocadillos/globos, onomatopeyas, líneas cinéticas, tipografías, diferentes planos... | Para obtener un suficiente en la aplicación del instrumento: Imprescindible alcanzar al menos un 7,5 en la valoración de la suma de los ítems planteados. | 60% |
| Diana de autoevaluación grupal | -Tener interés por participar en las diferentes tareas y actividades que se plantean. -Respetar a los compañeros y el normal funcionamiento de las | Para obtener un suficiente en la aplicación del instrumento: Imprescindible | 40% |

| | | | |
|--|--|---|--|
| | actividades, adoptando una actitud positiva y de trabajo. -Cumplir con el rol desempeñado en el grupo de trabajo. | alcanzar al menos un 8 en la valoración de la suma de los ítems planteados. | |
|--|--|---|--|

Nota. Orden ECD/850/2016, de 29 de julio y elaboración propia.

4.3 EVALUACIÓN DE LA PROPUESTA.

Le evaluación de la propuesta se va a realizar mediante una rúbrica de autoevaluación en la que se responderá en qué grado se han conseguido una serie de ítems relacionados con la eficacia de la propuesta. De esta manera, servirá para la corrección de dichos errores y la consecuente introducción de mejoras en futuras intervenciones.

Tabla 9.

Rúbrica de autoevaluación de la propuesta

| EVALUACIÓN DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA <i>“Tierra, ¿necesitas nuestra ayuda?”</i> | | | |
|---|-----------|-----------------|-----------|
| ÍTEM | SÍ | EN PARTE | NO |
| ¿Se ha conseguido estimular el pensamiento visual del alumnado? | | | |
| ¿Los alumnos se han mostrado motivados ante la realización obras artísticas? | | | |
| ¿Se han podido desarrollar todas | | | |

| | | | |
|---|--|--|--|
| sesiones según lo planificado? | | | |
| ¿Ha sido necesario modificar alguna actividad? | | | |
| ¿Realizarías la actividad 1 de otra manera? | | | |
| ¿Realizarías la actividad 2 de otra manera? | | | |
| ¿Realizarías la actividad 3 de otra manera? | | | |
| ¿Realizarías la actividad 4 de otra manera? | | | |
| ¿Ha surgido algún problema en cuanto al tiempo de realización de las actividades? | | | |
| ¿Se ha podido observar que el alumnado es creativo? | | | |
| Observaciones: | | | |

Nota. Elaboración propia

5. CONCLUSIONES

La presente propuesta de intervención busca la consecución de los objetivos didácticos anteriormente mencionados, destacando como objetivo principal de la propuesta el diseño e implementación en el aula de un proyecto interdisciplinar entre lengua castellana y educación plástica, en el que se proporcionen una serie de actividades de creación que resulten motivadoras y estimulantes al alumnado de primaria, de manera que se involucren en su trabajo individual y a nivel grupal. A su vez, se busca que a través de este proyecto el alumnado explore nuevas formas de adquirir conocimientos de otras materias con un enfoque artístico que promueve el desarrollo del pensamiento visual y la puesta en práctica de ideas creativas, a la vez que los alumnos aprenden a cooperar y a respetar las ideas de los compañeros.

A través del desarrollo de este trabajo se ha plasmado la importancia del pensamiento visual para facilitar la adquisición de destrezas y su utilidad en proyectos interdisciplinares. Debemos acercar dicho pensamiento en imágenes a los alumnos, para que adquieran aprendizajes significativos y reflexionen sobre ellos a través de la interpretación y creación de imágenes.

Además, a los niños de edades tempranas les resulta mucho más fácil expresarse a través de dibujos, los cuales debemos considerar tan válidos en el aprendizaje como la expresión escrita. Estimular el pensamiento visual en el alumnado les permite reflexionar sobre lo observado y, a su vez, realizar una descripción de lo observado mediante la creación de nuevas imágenes mentales.

En el aula, se puede acercar este pensamiento de múltiples maneras, dado que nos encontramos rodeados de imágenes, que podemos encontrar tanto de manera física como digital: cuadros, cómics, grafitis, fotografías, televisión, entre otros. Por lo tanto, a la hora de trabajarlo podemos obtener innumerables recursos. Este proyecto se ha centrado en el uso del cómic como herramienta educativa; tras su realización y habiendo obtenido unos resultados satisfactorios en cuanto a la mejora de la comprensión visual en las pruebas realizadas, se han alcanzado las siguientes conclusiones.

Primero: Se ha podido implementar de forma práctica los aspectos formales del cómic: manejando sus elementos e identificando su estructura básica.

Segundo: Se ha podido comprobar lo satisfactoria que resulta la metodología de Aprendizaje por Creación en cuanto al desarrollo de la creatividad y la imaginación en el alumnado. Asimismo, dicha metodología ha sido la base fundamental de todas las actividades propuestas, permitiendo usar el cómic como herramienta activa.

Tercero: Se ha permitido a través de las actividades de creación planteadas en el proyecto, desempeñar roles de trabajo a nivel grupal, autorregulando el trabajo de cada alumno y adquiriendo técnicas de trabajo individual y en equipo con un alto grado de autonomía, siendo el profesor un mero guía del aprendizaje.

Cuarto: Se ha valorado muy positivamente las producciones realizadas por el alumnado, con un alto grado de entusiasmo y motivación al tratarse de actividades novedosas para ellos y de libre ejecución, sin ningún tipo de patrón establecido.

Quinto: Se ha dado cabida a la Educación Plástica y Visual dentro de la materia de Lengua Castellana a modo de proyecto interdisciplinar, hecho que ha demostrado que el arte puede servir de puente en muchos aprendizajes, como por ejemplo, la expresión escrita, a la hora de rellenar bocadillos y cartelas; la comprensión lectora, leyendo un texto dado para convertirlo en una imagen; y la expresión oral, al exponer el trabajo al resto de compañeros.

Por último, se ha de recalcar la conclusión más importante, se ha percibido una grata estimulación del pensamiento visual durante el proyecto y, principalmente, en la realización de la prueba final con un incremento de la comprensión en el alumnado, consiguiendo mejores resultados que en la prueba inicial. Por lo cual, se constataría que el trabajo del pensamiento visual en el aula puede ayudar a desarrollar destrezas como la comprensión lectora. Además de estimular la creatividad y la imaginación involucrando inteligencias necesarias para el desarrollo global del alumnado.

6. CONSIDERACIONES FINALES

En España, la Educación Plástica y Visual siempre se ha considerado una materia “de segunda”, hecho observable en su peso en el currículo y, lo más interesante, en el Grado de Magisterio de Educación Primaria, con la inexistente Mención de Educación Plástica y Visual. La pregunta es, ¿Por qué? La respuesta a esta pregunta lleva consigo una lucha constante batallada por numerosos maestros tanto de Educación Infantil y Primaria como de Educación Secundaria que no pararán hasta conseguir el reconocimiento que ésta merece.

Tanto en el marco teórico como en la propuesta didáctica de este TFG se pretende defender la importancia de trabajar el pensamiento visual en el aula y, para ello, considero necesario, revalorizar la Educación Plástica y Visual.

Durante la realización de este TFG he ido recapitulando numerosos estudios acerca del “pensamiento en imágenes” y he investigado sobre cómo generamos nuestras ideas, tras ello, considero de vital importancia cambiar el paradigma educativo e introducir nuevos métodos de aprendizaje que involucren el pensamiento visual. Por esta razón, con esta propuesta de intervención se pretende dar visibilidad a la Educación Plástica y Visual y unirme al movimiento #EducaciónNoSinArtes porque es fundamental en el desarrollo global del alumnado.

A su vez, con este trabajo he conseguido aprender nuevas metodologías en el aula, en concreto, la metodología del Aprendizaje Basado en la Creación, una metodología que sin duda usaré en mi futuro docente. Dicha metodología me parece muy interesante y considero imprescindible diseñar proyectos que involucren actividades de creación que se desarrollen tanto individualmente como de manera conjunta en la etapa de Educación Primaria, potenciando la creatividad y la imaginación, el desarrollo de destrezas como el pensamiento visual, la comunicación y la expresión, y por último, el fomento de valores como el respeto a través del trabajo cooperativo.

En definitiva, considero que la realización de este TFG me ha sido muy valiosa y, sobre todo, me ha aportado conocimientos a nivel profesional que sin duda marcarán un antes y un después en mi futuro docente. A su vez, he tomado consciencia de la

realidad que vive la Educación Plástica en nuestro país y de la importancia de revalorizarla a través de proyectos interdisciplinarios que puedan mostrar todo el potencial que nos puede aportar el arte en el aula. Sin duda me uniré a la lucha de todos aquellos docentes que siguen el movimiento #EducaciónNoSinArtes.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acaso López-Bosch, M. (2014). *La educación artística no son manualidades*. Madrid: Catarata.
- Aparici, R. (1992). *El cómic y la fotonovela en el aula*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Arnheim, R., Masera, R., Parellada, F., & Sabater, J. C. (1998). *El Pensamiento visual* (1ª ed., 1ª reimp.). Paidós.
- Barbieri, D., & Vitale, J. C. G. (1993). *Los lenguajes del cómic*. Paidós.
- Barquilla Ruíz, L. (2011). *El cómic en Primaria. Reflexiones y experiencias innovadoras en el aula*.
- Barrero M. (23 de febrero de 2002). *Los cómics como estrategia pedagógica en el aula* [Discurso principal]. Conferencia en las Jornadas sobre la Narrativa Gráfica, Jerez de la Frontera, Cádiz, España.
- Belting, H. (2001). *The invisible masterpiece*. University of Chicago Press.
- Boehm, G. (2011b), “¿Más allá del lenguaje? Apuntes sobre la lógica de las imágenes”, García Varas, Ana (ed.), *Filosofía de la imagen*, Salamanca, Universidad de Salamanca, pp.105-106.
- Brea, J.L. (2010). *Las tres eras de* <http://filosofia.uaq.mx/diidxaza/fils/treseras.pdf>
- Brines Gandía, J. (2012). *La rentabilidad del cómic en la enseñanza de la cultura en E/LE*.
- Caeiro-Rodríguez, M. (2018). *Aprendizaje Basado en la Creación y Educación Artística: proyectos de aula entre la metacognición y la metaemoción*. Arte, individuo y sociedad , 30 (1), 159.
- CEIP PARQUE EUROPA (2009). PROYECTO EDUCATIVO DE CENTRO. Recuperado de: <http://files.colegio-parque-europa.webnode.es/200000068-4ff3c50f17/PEC%20Parque%20Europa%20.pdf>

Centro Aragonés para la Comunicación Aumentativa y Alternativa. (2021). Gobierno de Aragón. Departamento de Educación, Cultura y Deporte. <https://arasaac.org/>

Chaplin, J. A. W. (2002). *Una introducción a la cultura visual*. Barcelona: Octaedro, SL.

Cuñarro, L., & Finol, J. E. (2013). *Semiótica del cómic: códigos y convenciones*. Signa: revista de la Asociación Española de Semiótica, 22.

del Rey Cabero, E. (2013). *El cómic como material en el aula de E/LE: justificación de su uso y recomendaciones para una correcta explotación*. Revista española de lingüística aplicada, (26), 177-196.

Dondis, D. A. (1992). *La sintaxis de la imagen. Introducción al alfabeto visual*. Barcelona: Editorial Gustavo Gili, SA.

EISNER, W. (1998). *La narración gráfica*. Barcelona: Norma editorial.

Eisner, W. (2002). *El cómic y el arte secuencial*. Barcelona: Norma editorial.

EISNER, W.; MILLER, F. (2006). Eisner/Miller: *Entrevista moderada por Charles Brownstein*. Barcelona: Norma Editorial.

Foucault, M. (1982). *Las palabras y las cosas: una arqueología de las ciencias humanas*. Siglo xxi.

García Varas A. (2017). *Investigación actual en imágenes. Un análisis comparativo del debate internacional sobre la imagen*. El Ornitorrinco Tachado. Revista de Artes Visuales, (6), 23-39.

García Varas, A. (2018). *Cultura visual y sociedades actuales*, en Ligorred, V. M., Vallecillo, N. R., & López, J. C. R. (Eds.). (2018). *Educación artística hoy: el reto en la sociedad de la imagen*. Prensas de la Universidad de Zaragoza.

Gubern, R. (1974). *El lenguaje de los cómics*.

Kilpatrick, W. H. (1925). *Foundations of method: Informal talks on teaching*. Macmillan.

Koestler, A. (2002). *El acto de la creación*. (Libro primero: el bufón). CIC. Cuadernos de Información y Comunicación, (7), 189-220.

Ligorred, V. M., Vallecillo, N. R., & López, J. C. R. (Eds.). (2018). *Educación artística hoy: el reto en la sociedad de la imagen*. Prensas de la Universidad de Zaragoza.

Martín, Raquel (2020, 10 de febrero) “Las humanidades, las ciencias sociales y el arte, claves para la construcción de un futuro sostenible”, entrevista a Julia Black. *Quiero. Believe in a better way*. Artículo <https://somosquiero.com/las-humanidades-las-ciencias-y-el-arte-claves-para-la-construccion-de-un-futuro-sostenible/>

Mateos Núñez, M. (2019). *El cómic como herramienta para desarrollar la expresión escrita en las aulas de Educación Primaria*. El reto de la creación de materiales didácticos: Comic as a tool to develop written expression in Primary Education classrooms. The challenge of creating didactics materials. Tebeosfera: Cultura Gráfica, . 10, 11.

McCloud, S. 2007. *Entender el cómic*. Bilbao: Astiberri Ediciones.

Mirzoeff, N. (2003). *Una introducción a la cultura visual*. Paidós.

Mitchell, W.J.T. (1994a), *Picture Theory*, Chicago, University of Chicago Press. [Edición española. Mitchell, W.J.T. (2009), *Teoría de la imagen: ensayos sobre representación verbal y visual*, Madrid, Akal].

Mitchell, W.J.T. (1994b), *Picture Theory*, Chicago, University of Chicago Press.

Mitchell, W.J.T. (2005), *What Do Pictures Want? The Lives and Loves of Images*, Chicago, University of Chicago Press.

Moxey, K. (2008). “*Los estudios visuales y el giro icónico*”. En *Estudios Visuales*, vol. 6, pp. 8-23.

Moxey, K. (2015). *El tiempo de lo visual : la imagen en la historia*. Sans Soleil.

Murillo Ligorred, V. (2018). *Dibujo infantil: etapas, retos y evolución*, en Ligorred, V. M., Vallecillo, N. R., & López, J. C. R. (Eds.). (2018). *Educación artística hoy: el reto en la sociedad de la imagen*. Prensas de la Universidad de Zaragoza.

Orden ECD/850/2016 de 29 de julio que modifica la Orden de 16 de junio de 2014. Recuperado de [EA ANEXO II BOA \(aragon.es\)](#)

Párraga, TG (2006). *El cómic en los adolescentes. Estudio y práctica en el aula. Una propuesta de evaluación*. Arte, individuo y sociedad , 18 , 29-56.

Prado-Aragón, J. (1995). *Aprender a narrar con el cómic*. Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación.

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (2021). *Objetivos de Desarrollo Sostenible*. <https://www1.undp.org/content/undp/es/home/sustainable-development-goals.html>

Ramos Vallecillo, N. (2018). *El aprendizaje basado en proyectos para la enseñanza de la expresión artística en educación infantil*, en Ligorred, V. M., Vallecillo, N. R., & López, J. C. R. (Eds.). (2018). *Educación artística hoy: el reto en la sociedad de la imagen*. Prensas de la Universidad de Zaragoza.

Real Academia Española. (2014). *Diccionario de la lengua española* (23.a ed.). Consultado en <http://www.rae.es/rae.html>.

Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. Boletín Oficial del Estado, 52, de 1 de marzo de 2014, 19349-19420. Recuperado de:

<http://www.educaragon.org/Files/Files/UserFiles/File/Normativa%20LOMCE/RD%20126%202014%20CURRICULO%20BASICO%20EDUCACION%20PRIMARIA.pdf>

Riestra, C. (2020). Las Humanidades y el futuro posible. Planeta Futuro. EL PAÍS, s.f., Artículo [Las Humanidades y el futuro posible | Planeta Futuro | EL PAÍS \(elpais.com\)](#)

SHAPE (s.f.) <https://thisisshape.org.uk>

Vigotsky, L.S. (1999). *Imaginación y creación en la edad infantil*. La Habana: Pueblo y educación.

7.1.Imágenes

Aparici, R. (1992). *Cartela*. En R. Aparici, *El cómic y la fotonovela en el aula*. Madrid: Ediciones de la Torre, 1992.

Aparici, R. (1992). *Metáfora visual*. En R. Aparici. *El cómic y la fotonovela en el aula*. Madrid: Ediciones de la Torre, 1992.

Aparici, R. (1992). *Onomatopeya*. En R. Aparici, *El cómic y la fotonovela en el aula*. Madrid: Ediciones de la Torre, 1992.

Cuñarro, L., & Finol, J. E. (2013). *Tipos de globos*. En L. Curraño & J.E. Finol, *Semiótica del cómic: códigos y convenciones. Signa: revista de la Asociación Española de Semiótica*, 2013.

Dondis, D.A. (1992). *Elementos básicos del lenguaje visual*. En D. A. Dondis, *La sintaxis de la imagen. Introducción al alfabeto visual*. Barcelona: Editorial Gustavo Gili, 1992.

Eisner, W. (2002). *Lectura de un cómic, marcando el sentido de la lectura con una flecha*. En W. Eisner, *El cómic y el arte secuencial* (p. 43). Barcelona: Norma editorial, 2002.

Google. (s.f.). [Mapa de Google Maps del CEIP Parque Europa]. Recuperado el 20 de mayo, 2021, de <https://www.google.es/maps/@41.7038606,-1.0082049,14z>

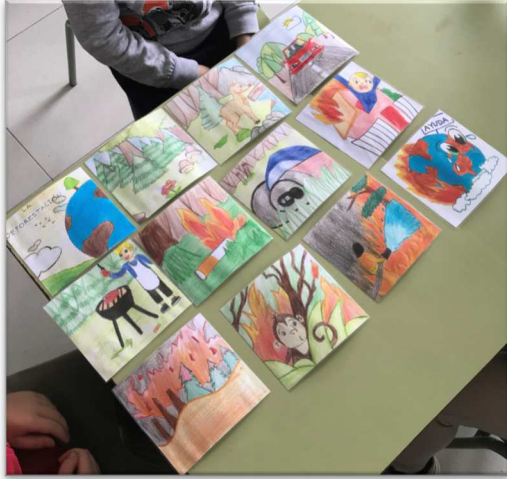
Google. (s.f.). [*Signos convencionales sociedad actual*]. Recuperado el 15 de septiembre de 2021, de https://es.images.search.yahoo.com/search/images;_ylt=AwrJQ5o2HUNhXjoA8gRU04lQ;_ylu=Y29sbwNpcjIEcG9zAzEEdnRpZAMEc2VjA3BpdnM-?p=signos+comvencionales&fr2=piv-web&type=E210ES91082G0&fr=mcafee

J. Manuel (2008). Signos convencionales del cómic. El blog del cómic. <http://elblogdelcomic.blogspot.mx/2008/05/teoria-del-cmic-1.html>

SHAPE (s.f). *SHAPE*. SHAPE. [SHAPE \(thisisshape.org.uk\)](http://thisisshape.org.uk)

8. ANEXOS

Anexo I



Materiales para la sesión número 2. Fuente: elaboración propia.

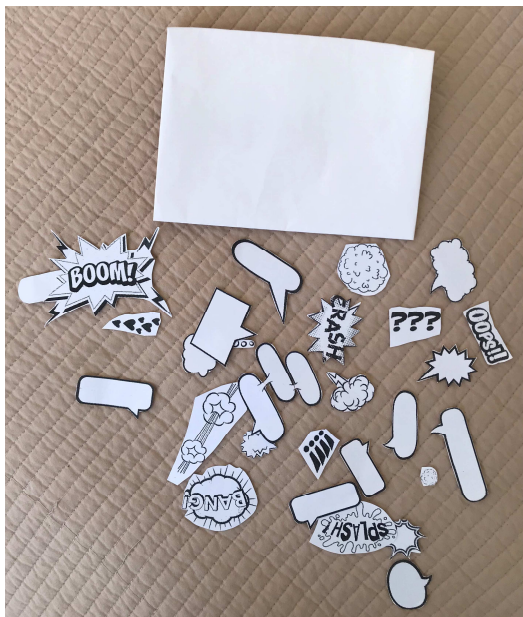
Anexo II





Viñetas extraídas del libro “Wangari y los árboles de la paz”, de Jeanette Winter, 2009.

Anexo III



Miles de árboles han sido talados para construir edificios,
Wangari está muy preocupada.

Wangari se planta firme como un roble para proteger los viejos árboles que todavía quedan. No va a dejar que se tale ni un árbol más.

Las mujeres se unen y siembran largas hileras de arbolitos....

Seis años después, al terminar sus estudios, Wangari regresa a su casa en Kenia. Pero muchas cosas han cambiado, y Wangari se da cuenta nada más llegar.

Bocadillos, cartelas y onomatopeyas empleados en la sesión 3. Fuente: elaboración propia y Pinterest.

Anexo IV



Viñeta para la sesión 4. Fuente: elaboración propia.

Anexo V

EL LLANTO DEL PLANETA

1.- Lee atentamente la siguiente historia.

Había una vez un niño, **Pedro**, al que el medio ambiente le daba igual, él vivía feliz y tranquilo **contaminando** todo a su paso.

Un día paseando por el **bosque** escuchó un triste llanto. Siguiendo el ruido llegó hasta una **gran fuente circular, misteriosa y gris**. Dentro de la fuente encontró un grupo de **peces grises** llorando y nadando en el **agua más sucia** que había visto en su vida, era negro carbón.

Sorprendido por la situación, el niño trató de atrapar uno de aquellos peces, pero **al meter la mano en el agua**, se volvió **gris** hasta el codo, y una enorme **tristeza** le invadió, al tiempo que comprendió enseguida la tristeza de aquellos peces: sentía lo mismo que sentía la tierra, y se sentía sucio y contaminado.

Sacó la mano del agua rápidamente, y se fue corriendo de allí. Pero aquella mano siguió gris, y el niño siguió sintiéndose triste.

Probó **muchas cosas para alegrarse**, se lavó la mano mil veces, se puso guantes de colores...pero nada funcionaba, hasta que se **dió** cuenta de que sólo devolviendo la alegría a la tierra podría él estar alegre.

Desde entonces se **dedicó a cuidar del campo**, de regar las plantas, de limpiar el agua, y se esforzaba porque todos obraran **igual**. Y tuvo tanto éxito, que su mano fue **recobrando el color** poco a poco, y cuando el gris desapareció completamente, y volvió a sentirse alegre, se atrevió a volver a ver la fuente.

Desde lejos pudo oír los **alegres cánticos de los peces de colores**, que saltaban y bailaban en las **cristalinas aguas** de aquella **fente mágica**. Así supo que la tierra volvía a estar alegre, y él mismo se sintió de verdad alegre.

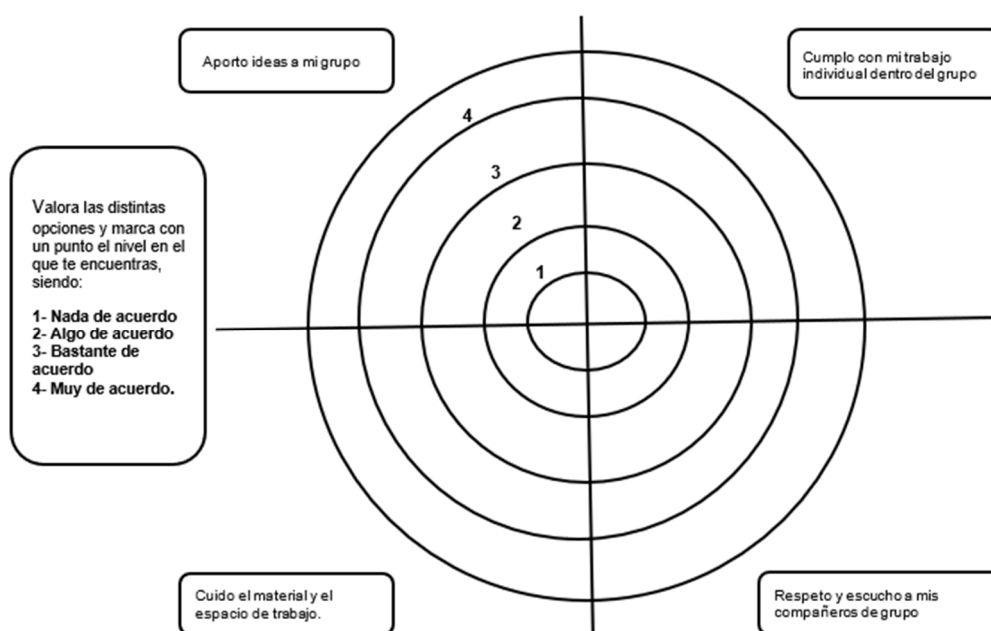
Historia “El llanto del planeta” para las sesiones 5 y 6. Fuente: elaboración propia.

Anexo VI



Flashcards proyectadas en las sesiones 5 y 6.. Fuente: elaboración propia con el programa “Canva”.

Anexo VII



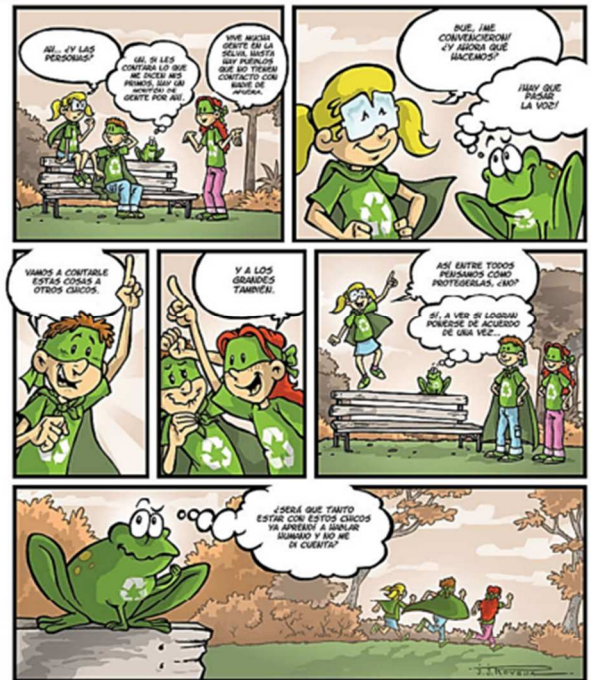
Diana de autoevaluación para las sesiones 2 y 3. Fuente: elaboración propia.

Anexo VIII

| RÚBRICA EVALUACIÓN DE UN CÓMIC | | | |
|---|--|--|---|
| ÍTEMS | 1 | 2 | 3 |
| Utiliza distintos registros para la creación de un cómic. | No se utilizan onomatopeyas, líneas cinéticas ni símbolos. | Utiliza pocas onomatopeyas, líneas cinéticas o símbolos. | Utiliza adecuadamente y de forma variada onomatopeyas, líneas cinéticas y símbolos. |
| Incorpora globos o bocadillos. | Sólo aparece un tipo de bocadillo. | Aparecen al menos dos tipos de bocadillos. | Aparecen cuatro o más tipos de bocadillos. |
| Rellena adecuadamente las viñetas. | No se respeta el número mínimo (6) y no existe una continuidad en la historia narrada. | Número de viñetas correcto pero hay alguna alteración en el orden lógico de la historia. | Número de viñetas exigidas correcto y bien delimitado el orden lógico de la historia. |
| Creatividad/originalidad | El cómic no es original. | Muestra poca creatividad, originalidad. | El cómic es creativo. |
| Color/Diseño | No hay uso del color y hay demasiados espacios en blanco. | Hay escaso uso del color, con algún espacio en blanco. | El color se usa adecuadamente y el diseño de las escenas es atractivo. |
| | | | TOTAL |

Rúbrica de evaluación para la elaboración de un cómic. Fuente: elaboración propia.

Anexo IX



¡SALVEMOS LAS SELVAS!

1.- Asocia la imagen con su descripción escrita.



Los tres niños se ponen en marcha y van corriendo a intentar buscar más gente que se una a ellos.



Los tres amigos están hablando en un banco sobre la selva, mientras una ranita curiosa les escucha atentamente.



Una de las niñas, con cara de sorpresa, se pregunta qué cantidad de árboles de la selva hace falta conservar.



El niño le responde, con certeza, intentando hacer comprender lo necesario que es salvar a todos aquellos animales que habitan la selva.

• ¿Dónde están los tres amigos y la ranita?

2.- ¿VERDADERO O FALSO? Indica si las siguientes afirmaciones son verdaderas o falsas.

Comprende descripciones cortas sobre personajes, lugares y acciones conocidas.

- Los niños están en medio de la ciudad hablando sobre la próxima película que verán en el cine. **V o F**
- Los tres niños van vestidos igual: una capa roja, una camiseta con el símbolo de Superman y unos pantalones de payaso. **V o F**
- El niño asegura que en la selva vive mucha gente, incluidos sus primos. **V o F**
- Los niños están a favor de salvar las selvas y evitar que desaparezcan. **V o F**

3.- Ordena los siguientes hechos según ocurran en la historia, numerándolos del 1 al 4.

(1- el que antes ocurre) y (4- el último)

- ☐ Los tres amigos llegan a la conclusión de que no pueden salvar la selva solos, (necesitan más gente).
- ☐ Los niños hablan sobre la cantidad de gente que vive en la selva.
- ☐ Una de las niñas propone usar un trozo de selva para cultivar, pero su amiga le dice que el suelo está muy lavado y se convertiría en un desierto.
- ☐ Los niños comentan preocupados la desaparición de los árboles de la selva.

4.- Responde a las siguientes preguntas:

- ¿Qué les preocupa a los tres amigos?

- ¿Quién más está escuchando la conversación sin que los amigos se den cuenta?

- ¿Cuándo sucede la historia? ¿Por el día o por la noche?

Prueba diagnóstica inicial “¡Salvemos el mundo!” para la sesión 1.

Fuente: Laboratoristas Clínicos CECyT (2013). Nuestro medio ambiente [Imagen]. <http://laboratoristascecyt.blogspot.com/2013/05/tiras-comicas.html> y elaboración propia.

Anexo X



¡EL AGUA!

1.- Asocia la imagen con su descripción escrita.



Pablo reflexiona sobre lo que le ha dicho su madre y se da cuenta de la importancia de no malgastar el agua.



La madre de Pablo le explica que el agua es una fuente agotable y puede ser que un día falte.



Pablo está jugando con el agua sin preocupaciones.



Pablo cambia de mentalidad y decide cuidar el agua a partir de ahora.

2.- ¿VERDADERO O FALSO? Indica si las siguientes afirmaciones son verdaderas o falsas.

- Pablo era un niño que se preocupaba mucho por no malgastar el agua. **V o F**
- La madre de Pablo intenta que Pablo entre en razón. **V o F**
- Pablo sigue malgastando el agua y por lo tanto la charla de su madre no ha servido de nada. **V o F**
- La madre de Pablo le dice que el agua es un juego súper divertido. **V o F**

3.- Ordena los siguientes hechos según ocurran en la historia, numerándolos del 1 al 4.

(1- el que antes ocurre) y (4- el último)

- ☐ Pablo se preocupa por el mal uso que le da al agua.
- ☐ Pablo está en el jardín jugando con la manguera.
- ☐ La madre de Pablo habla con él muy seriamente.
- ☐ Pablo se enfada y actúa como si no le importase.

4.- Responde a las siguientes preguntas:

- ¿Con quién está Pablo?

- ¿Dónde están?

- ¿Por qué se enfada la madre de Pablo?

- ¿Qué decide hacer Pablo después de la conversación con su madre?

Prueba final “El agua” para la sesión 7. Fuente: elaboración propia.

Anexo XI



Portada del Proyecto realizada con el programa “Canva”. Fuente: elaboración propia.